طرق تدريس وتقييم طلبة الدراسات العليا في القانون: نحو بناء القدرات والخبرات

أ. د. فوزي بن أحمد بالكناني*

الملخص:

تسعى هذه الورقة البحثية إلى معالجة الأزمة المزمنة التي مازالت جل كليات القانون خاصة في العالم العربي تعاني منها بالنسبة لمناهج تدريس طلبة الدراسات العليا في القانون، إذ مازال التدريس الإلقائي أو التلقيني مستعملاً بكثرة في كليات القانون العربية، ولا تزال الجهود محتشمةً للانفتاح على طرق تدريس لا تكف عن التطوُّر، ولإدارة وفرة المعلومات الموجودة على محركات البحث وشبكات التواصل، بعد أن كان التدريس موجّهاً منذ زمن بعيد إلى إدارة شح المعلومات نتيجة لندرة المراجع.

لقد سعت هذه الورقة البحثية، من خلال الاستفادة من البحوث النظرية والاستقصائية التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا وفي بعض البلدان العربية، ومن التجارب العملية التي راكمها الباحث، ومن خلال اتباع المنهج الاستقرائي والمنهج المقارن، لتقديم تصوّر متكامل يلائم خصوصية الدراسات العليا في القانون، ويشمل كلاً من طرق تدريس طلبة الدراسات العليا وطرق تقييمهم، وهو تصوُّر يستند إلى طريقة بناء القدرات باعتبار أن ما ينبغي أن يتوفّر في طالب الدراسات العليا من قدرات شخصية ومعرفية يفترض أن تشكل مخرجات لمقررات الدراسات العليا.

وقد توصّلت هذه الورقة البحثية إلى استخلاص آليات تدريس طلبة الدراسات العليا من خلال جعل طالب الدراسات العليا في القانون يتدرَّب على التعلُّم من خلال المسائل القانونية والتعلُّم التعاوني الذي يحقق لامركزية الوصول إلى المعرفة والتعلُّم عبر المشاريع البحثية. فضلاً عن تقسيم التدريس الصفي في كل مقرر إلى درس عام ودرس خاص يعتمد على عروض الطالب الموجَّهة إلى تعميق المعرفة مع احترام النزاهة العلمية، وباستعمال مناهج البحث العلمي في مجال القانون، فضلاً عن تدريب الطالب على تحليل الأفكار، وعلى النقد أي التقييم المستند إلى تبريرات قانونية ومنطقية.

كما تبين هذه الورقة البحثية ضرورة الأخذ بالتقييم البنائي أي توجيه التقييم إلى التأكد من اكتساب طلاب الدراسات العليا في القانون للقدرات المطلوبة أي إلى التقويم، باعتبار

* أستاذ القانون المدني، كلية القانون، جامعة قطر.

التقييم أحد عناصر عملية التدريب واكتساب المهارات المعرفية والسلوكية المطلوبة، وهو ما بيَّن الباحث أنه يقتضي وضوح طرق التقييم وارتباطها بمخرجات التعلّم، ويقتضي كذلك استعمال آليات مختلفة في كل من التكليفات والمشاريع البحثية من جهة والاختبارات من جهة أخرى.

وتسعى هذه الورقة البحثية إلى توجيه كل من تدريس وتقييم طلبة الدراسات العليا المستندة إلى إكساب طالب الدراسات العليا قدرات ومهارات مأخوذة من واقعه العملي، يدخلها إلى بنيته المعرفية، ثم يعيد تشكيلها واستخدامها بطريقة مبتكرة، بحيث تتمثّل مهمة المدرَّس أساساً في تقديم الوحدات المعرفية التي ستؤلف البناء، ومراقبة حسن سير عمليات البناء، وأخيراً التأكد من اكتساب الطالب للقدرات والمهارات المعرفية والسلوكية المرتبطة بمخرجات التعلُّم.

كلمات دالة: منهجية قانونية، تدريس دراسات عليا، تقييم وتقويم، بناء قدرات ومهارات، المشاريع البحثية.

المقدمة:

لا تخلو كتب الأوّلين، من ذكر ما كان ينجم عن التدريس قديماً من اختلال في العلاقة بين المدرّس والمتعلِّم يفضي إلى مواقف طريفة مليئة بالعبر[1]، ومن تذكير بالآداب التي يفترض أن يلتزم بها كل من العالم والمتعلّم[2]، لأن «التدريس يقتضي التعلُّم مرّتين»[3]، ولأن التدريس في ظاهره مجرَّد تلقين وتذكُّر، وفي باطنه مناهج وطرق والتحام بتكنولوجيا قد لا يكون المدرّس شبّ عليها.

ومع ذلك يطالب المدرس، بالانفتاح على طرق تدريس لا تكف عن التطور، وبمواكبة الجديد من وسائل التواصل، وفي التدريس للمحافظة على نجاعة أدائه التدريسي وأدائه لرسالته على الوجه المطلوب، خاصة مع تأثيرات ما حملته العولمة من تزاحم يشتد يوماً بعد يوم بين مؤسسات التعليم العالي، ومن وجوب إدارة وفرة المعلومات الموجودة على محركات البحث وشبكات التواصل، بعد أن كان التدريس موجَّهاً منذ زمن بعيد إلى إدارة شح المعلومات نتيجة لندرة المراجع[4].

وفي المقابل أورد تقرير التنمية البشرية العربية لسنة 2003 أن: «نوعية التعليم المقدم في مؤسسات التعليم الجامعي والعالي في البلدان العربية تتأثر بعوامل كثيرة من أهمها: عدم وضوح الرؤية، وغياب سياسات واضحة تحكم العملية التعليمية، وقلة الموارد المخصصة للتعليم الجامعي، ونمط إدارة العملية التعليمية، كما أن التوسع الكمي في نشر التعليم العالي جاء على حساب نوعيته وجودته[5]، بينما ورد في تقرير التنمية البشرية

(1) ومثال ذلك شهاب الدين محمد بن أحمد أبي الفتح الأبشيهي، كتاب المستطرف في كل فن مستظرف، الفصل الخامس في نوادر المعلمين: «قال الجاحظ مررت بمعلم صبيان وعنده عصا طويلة وعصا قصيرة وصولجان وكرة وطبل وبوق، فقلت ما هذه فقال عندي صغار أوباش، فأقول لأحدهم اقرأ لوحك فيصفر لي بضرطة، فأضربه بالعصا القصيرة فيتأخر، فأضربه بالعصا الطويلة فيفر من بين يدي، فأضع الكرة في الصولجان وأضربه فأشجه، فيقوم إلي الصغار كلهم بالألواح فأجعل الطبل في عنقي والبوق في فمي وأضرب الطبل وأنفخ في البوق فيسمع أهل الدرب ذلك، فيسارعون إليَّ ويخلصوني منهم»، ص 519 و520، ج 2، ط 2، دار الكتب العلمية، بيروت، 1986.

(2) راجع مثلاً: أبو الحسن علي القابسي، الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين: دراسة وتحقيق وتعليق وفهارس أحمد خالد، الطبعة الأولى، الشركة التونسية للتوزيع، تونس، 1986.

(3) Joseph Joubert: De l'éducation, LXVIII (1866), «Enseigner, c'est apprendre deux fois».

(4) Juan Campechano Covarrubias: the globalization effects on the quality of higher education, the Mexican case, national executive committee, national teachers trade union, mexico, 2004.

(5) تقرير التنمية البشرية 2003 http://hdr.undp.org/en/media/hdr03_complete.pdf ؛ علي نصار، التعليم ومتطلبات التنافس في عالم يزداد انفتاحاً، العولمة والتعليم والتنمية البشرية، منتدى في التنمية البشرية، وحدة البحوث والدراسات السكانية جامعة الدول العربية 22/21 فبراير، 2001، ص 5.

لسنة 2015 أنّ: «اليوم هو زمن المهارات المتخصصة والتعليم المناسب، لأن العاملين بهذه الصفات هم الذين يستخدمون التكنولوجيا لتكوين القيمة والحفاظ عليها، وقد وَلَّى زمن المهارات والقدرات المتوسطة؛ لأن الحاسوب والروبوت والتكنولوجيا الرقمية تكتسب هذه المهارات والقدرات بسرعة فائقة»[6].

إن ما سبق يجعل جودة التعليم ترتبط بمدى تحقيق مخرجات البرامج التعليمية والمقررات في الخريجين من خلال إكسابهم أهم القدرات المعرفية والابتكارية التي تساعدهم على إيجاد الحلول للمسائل التي تطرح عليهم في مجال تخصصهم، وإكسابهم أهم المهارات التي تساعدهم على التكيف في بيئات العمل المختلفة التي قد يشتغلون فيها[7]، وتلك جودة تقتضي إجراء عمليات التقييم المناسبة لطرق التدريس والتقييم[8]، «إذ ترتبط الجودة دوماً بفكرة الامتياز التي تعني ضرورة مواجهة المتطلبات المتنوِّعة والمتقلِّبة لسوق العمل في التخصص»[9]، حتى تكون الدراسات العليا مستبطنة لقواعد التنمية المستدامة للأمم، ومنتجة للقيادة العلمية والعملية للمجتمعات انطلاقاً من تراثها العلمي والعملي[10].

وقد بيَّنت بعض البحوث أنَّ التدريس يقوم على إثارة الاهتمام لدى الطالب وتوجيه نشاطه نحو تحقيق هدف واضح ومحدد بدقة، مع مراعاة التدرُّج من المعلوم إلى المجهول، ومن السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركَّب، ومن الجزئيات إلى الكليات للتثبيت التدريجي للمعرفة[11]، وهو ما يجعل التدريس يقوم على قواعد جوهرية ثلاث هي الأهداف والتدرج والمراكمة، ولكن كيف يتم تنظيم مخرجات التعلُّم عند بناء برامج الدراسات العليا، بحيث يعزز بعضها بعضاً، وتحدث في الطالب أثراً تراكمياً يسهم في

(6) يراجع: تقرير التنمية البشرية 2015، التنمية في كل عمل، لمحة عامة، ص 10، منشور على الموقع الإلكتروني: https://www.un.org/ar/esa/hdr/pdf/hdr15.pdf

(7) بسمان فيصل محجوب، إدارة الجامعات العربية في ضوء المواصفات العالمية: دراسة تطبيقية لكليات العلوم الإدارية والتجارة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، 2007، ص 101.

وراجع كذلك:

Dale H. Biesterfield & others, Total Quality management, Columbus, Ohio, upper sadder River, 1999, p5; James R. Evens. & William Lindsay, The Management and Control of Quality, South Western College, Publishing,1999, p.11.

(8) Nina Becket & Maureen, Analyzing Quality Audits in Higher Education, Brookes journal of Learning and Teaching, Volume 1, Issue 2, 2005.

(9) Peter Jackson & David Asheton, Achieving Besom I so 9000, India, Kagan page, 1996, p.15.

(10) Jahm Radford & Others, Quantity and Quality in higher Education, Athenaeum press, 1997, p52.

(11) Herbert spencer, Education – Intellectual - Moral and Physical, New York, D. Appleton and Company, 1,3, and 5 Bond Street, 1891.

تحقيق جودة التعليم[12]؟ وكيف ساهم السعي الدؤوب إلى جودة التعليم في تطوير كل من طرق تدريس وتقييم الطلبة عموماً، وفي تطوير تدريس وتقييم طلاب الدراسات العليا في القانون على وجه الخصوص؟

تهدف هذه الدراسة إلى الاستفادة من البحوث النظرية والاستقصائية، ومن التجارب العملية لتتبع مظاهر وتبعات هذا التطوير من خلال اتباع المنهج الاستقرائي والمنهج المقارن، بحيث يتمّ التطرق إلى تطور طرق التدريس (مبحث تمهيدي) من جهة، قبل التطرق لتوجيه التدريس إلى بناء قدرات طلبة الدراسات العليا في القانون (المبحث الأوّل) من جهة ثانية، وتوجيه التقييم إلى التأكد من اكتساب طلبة الدراسات العليا في القانون للقدرات المطلوبة (المبحث الثاني) من جهة ثالثة.

(12) Irving A Taylor, A theory of Creative Trans Actualization, A Systematic Approach to Creativity with Implications for Creative Leadership (Creative Education Foundation, occasional paper, 1972, 8, pp. 103-104.

مبحث تمهيدي

تطوّر طرق التدريس

يجوز الحديث عن طرق تدريس كبرى ثلاث أقدمها طريقة التدريس الإلقائي أو الإخباري أو التلقيني (المطلب الأول)، تليها الطريقة السلوكية للتدريس (المطلب الثاني)، وآخرها طريقة بناء القدرات (المطلب الثالث).

المطلب الأول

طريقة التدريس الإلقائي أو الإخباري أو التلقيني
Pédagogie magistrale

تعتمد هذه الطريقة التقليدية في التدريس على المدرِّس باعتباره هو مَنْ ينقل المعرفة، معتمداً على غزارة معلوماته وما لديه من معارف، بحيث ترتسم في ذهن الطالب الذي يكتسب المعرفة من خلال المعلومات التي يلقيها المدرِّس، وهي تقتضي إلقاء معلومات منظمة للمتعلِّمين الذين عليهم استقبالها وتدبر ما ورد فيها[13]. وتعد هذه الطريقة من أقدم طرق التدريس التي تتمحور حول المدرِّس الذي «يقوم بتقديم المعلومات والمعارف، بينما يكون الطالب المتلقّي والمستمع، وتسمى هذه الطريقة بالطريقة الإخبارية»، لما فيها من إخبار للطالب بمعلومات وبمعارف[14]، وهو ما يخرج عن طرق التدريس المعاصرة التي تسعى إلى أن يكون الطالب هو محورها، ولهذه الطريقة عيوب أسفر عنها التطبيق تتمثل فيما قد تفضي إليه من ضعف التحصيل العلمي، نتيجة قيام بعض المدرسين بقتل الوقت بالاستطرادات والدخول في تفاصيل مسلية قد تجد قبولاً عند المتعلمين دون أن تعود عليهم بالنفع العلمي، فضلاً عما يقتضيه تطبيق هذه الطريقة من توفر ملكة الخطابة التي تتيح جذب اهتمام الطالب والحفاظ على تركيزه طيلة وقت الدرس، ومن ضرورة تركيز المدرس على الأفكار الهامَّة، وعرضها بأساليب مختلفة تساعد على ترسيخها في أذهان الطلبة[15].

ويعد التعليم الإلقائي أو التلقيني طريقة أكثر نجاعة في نقل المعرفة من قراءة المعلومات من الكتب والمراجع مباشرة، وهي كذلك سهلة التطبيق، وموافقة لمرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا، كما أنه مفيد في التعامل مع أعداد كبيرة من الطلبة، وهو غير مكلِّف

(13) Estelle Blanquet & Éric Picholle , Démarche d'investigation, pédagogie transmissive et principe d'autorité: l'exemple du système héliocentrique, Revue recherches en éducation, N°34 - Novembre 2018, pp. 62 - 74.

(14) عبد الرحمن عبد السلام جامل، طرق تدريس المواد الاجتماعية، ط 1، دار المناهج، عمَّان، 1423 هـ، ص 110.

(15) مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس طرائق واستراتيجيات، ط 1،، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، عمان، 2011، ص 71 – 76.

لكونه لا يحتاج إلى مواد أو وسائل تعليمية كثيرة، خلافاً لطرق التدريس الأخرى.

ولكن من أهم عيوب التعليم الإلقائي صعوبة استمرار لفت انتباه جميع الطلبة إلى المدرّس؛ لأنّ درجة انتباه الطلبة تتوقف على مهارة المعلم في الإلقاء، وطريقة تنظيمه وعرضه للمادة، واعتماده على عنصر التشويق، فضلاً عن سلبية الطالب أمام أستاذ المقرر الذي هو ناقل المعرفة الوحيد، استناداً إلى النسبة المتدنية من النشاط المعرفي الذي يُطلب عادة منه (حسن إعادة ما قيل) أو المنهجي (تدوين رؤوس أقلام) فيما يتعلق بالكفايات الضرورية في مجال الأنشطة (حسن الاستعانة بمرجع أو بموسوعة). لقد كان البشر في بداية القرن الماضي يُعوِّلون بشكل كبير على حاسة السمع، بل كان الراديو هو الوسيلة الرئيسية للحصول على المعلومات، خلافاً لطلاب اليوم الذين تربوا بنسب متفاوتة في عالم الوسائط المتعددة ووسائل التواصل الاجتماعي، والذين لن يكتفوا بالاستماع في غرفة الصف، وقد تَعوَّدُوا على المشاركة والتعليق، بحيث لا بد أن يكون هؤلاء جزءًا من العملية التدريسية وليس مجرَّد متلقين سلبيين للمعرفة.

كما أنَّ الإلقاء يُهمل ما بين الطلبة من فروق فردية، ولا يُعنى فيه المدرِّس سوى بالمتوسطين من الطلبة، ويهمل المتفوقين الذين يحسون بالملل عند الإلقاء لكونهم يفهمون بسرعة أكثر من غيرهم، وضعاف الطلبة الذين يحتاجون إلى جهد إضافي لمتابعة الإلقاء، ويفترض أن الجميع فهموا ما تم إلقاؤه، ووصلوا إلى تحقيق المخرجات المطلوبة عند إعداد الدرس، فضلاً عما يؤدي إليه الإلقاء بدون مناقشة إلى ضآلة التأثير في تعديل سلوك الطلبة، وتكوين عادة التفكير المنطقي السليم[16].

المطلب الثاني

الطريقة السلوكية للتدريس Behaviorism

تقوم هذه الطريقة على جعل التدريس يركز على سلوك الطالب والظروف التي يحدث في ظلها التعلم، حيث يتم استخدام الأدوات لمساعدة الطالب على التعزيز بدل الاكتفاء بالإلقاء، لأن المدرس غير قادر على تحقيق هذا التعزيز لوحده، وتساعده تقنية التعليم بشكل كبير في خلق هذا التعزيز وتنميته تربوياً. وتُعرِّف هذه الطريقة السلوك بأنه: «مجموعة استجابات ناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي القريب، وهو إما أن يتم دعمه وتعزيزه فيتقوَّى حدوثه في المستقبل، أو لا يتلقى دعماً فيقل احتمال حدوثه في

(16) أحمد محمد عبد القادر، طرق التدريس العامة، ط 8، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1419 هـ – 1999 م، ص 83.

المستقبل»[17]. كما ترى هذه الطريقة أن تلقي المحفِّزات والمكافآت يدعم السلوك ويثبته، في حين أن العقاب ينتقص من الاستجابة وبالتالي يثبط السلوك، إذ إن التعلم هو عملية تغيير شبه دائم في سلوك الفرد، يُبنى بدعم وتعزيز الاستجابات الإجرائية وتعزيز السلوك المطلوب من الطالب[18].

كما تقوم الطريقة السلوكية للتعليم على وضع الطلبة أمام فرص متكافئة، وإعطائهم نفس فرص اكتساب المعرفة من خلال إتاحة مواد تعليمية لهم، على أن تكون المادة التعليمية المتاحة مصحوبة بتمارين أو أسئلة تقيس نسبة تحصيل الطالب، ويطلب منه حلها أو الإجابة عليها، ويعتبر اتفاق الإجابة التي تظهر على شاشة جهاز التعليم وإجابة الطالب بمثابة التعزيز، بينما يكون عدم الاتفاق بينهما فرصة لتعرف الطالب على خطئه وتفاديه في المحاولة الثانية، ولكن هذه الطريقة تهدر قيمة التفاعل بين المدرِّس والطالب، وتعتبر الوسائل التعليمية عربات لنقل المعرفة وليست مُغيِّرات بالضرورة لسلوك المتعلِّم، بينما قد يكون الحاسوب كافياً لإنتاج المستوى المطلوب من التحصيل في حالة، وقد لا يكون كافياً في حالات أخرى، فضلاً عن كون تغيير السلوك المعرفي للطالب يرتبط في جل الأحيان بتفاعل الطالب مع المدرِّس الذي يكون على مستويات ثلاثة متصاعدة هي:

1- استقبال المعرفة نتيجة إثارة اهتمام الطالب بها من خلال أفعال سلوكية تتمثَّل في إبداء الاهتمام بالاستفسار، والمشاركة.

2- الاستجابة المترتبة عن استقبال الطالب للمعرفة من خلال أفعال سلوكية تتمثَّل في إكمال المعلومات الناقصة، والتطوع بالإجابة عن الأسئلة المطروحة، أن يتحمس للقيام بتكليفات تتعلَّق بالمعرفة المقصودة.

3- التقويم المترتب عن استجابة الطالب للمعرفة المطلوبة من خلال أفعال سلوكية تتمثل في الوصف لمحتوى المعرفة، المساعدة على الشرح، المبادرة والاقتراح المتعلِّق بإثراء ما ورد في الدرس، ربط ما ورد في الدرس بمعلومات أخرى تتعلق بموضوعات قانونية أخرى، متابعة التطورات النظرية والعملية المتعلقة بالمسائل القانونية المطروحة، نقد المواقف الفقهية والحلول القضائية، واقتراح حلول أو مواقف خاصة بالطالب.

(17) Padly-al-Patani, Introduction of Psychology, Behaviorism, May 2014, https://www.academia.edu/9426444/Behaviorism.

(18) رشيد التلواتي، نظريات التعلم: المدرسة السلوكية، منشور على الموقع التالي:
https://www.new-educ.com/behaviorisme-et-de-sa-relation-a-leducation-de-la-technologie

المطلب الثالث

طريقة بناء القدرات Constructivism

تكمن نقطة ارتكاز هذه الطريقة في الطالب، وهي تقوم على بناء قدراته[19] من خلال وضعه دائماً في وضعيات غير متوازنة (وضعيات تثير مشاكل قانونية)، وإرشاده إلى إعادة التوازن إليها من خلال إيجاد الحلول القانونية، لأن المعرفة تُبنى ولا تُقدم جاهزة، تقتضي هذه الطريقة البدء بمرحلة تنشيط المعارف السابقة (Phase d'Activation) حتى يتم بناء قدرات طالب الدراسات العليا انطلاقاً مما يعرفه، كما لا تكتفي هذه المدرسة بإثارة اهتمام المتعلم، بل تسعى إلى تلبية حاجاته التعلمية المتعلقة بمخرجات التعلم بطريقة فعالة.

تقوم هذه المدرسة على وضع طالب الدراسات العليا في وضعية يكون فيها مستوى تعقد المسائل المطروحة عليه مدروساً، مما يدفعه إلى التساؤل واكتشاف أنه لا يعرف ما يكفي عن الموضوع ليكون قادراً على توليد أفكار واضحة ودقيقة، فيجد نفسه وقتياً في وضعية تعليمية غير مستقرة، ويعيش اضطراباً معرفياً يقوده إلى مرحلة بناء معارف جديدة (Phase D'Élaboration).

كما تقوم هذه الطريقة على مساعدة الطالب على استغلال استراتيجيات التعلُّم الشخصية وتطويرها بهدف بناء قدرات تسمى المعارف الإجرائية (Connaissances procédurales) تجعله قادراً على اكتساب معرفة جديدة من خلال تدريبه على طريقة جمع المعلومات، أي المتعلقة بكيفية اكتساب المعرفة، بحيث يتم بناء قدرة الطالب على الوصول إلى المعلومات المطلوبة من مصادرها، أي المعارف المثبتة من مصادرها المقبولة أكاديمياً (Connaissances déclaratives)، فضلاً عن تدريب الطالب على تركيز قدراته من أجل الوصول إلى المعلومات المتعلقة بالمسائل المطروحة ضمن المقرر دون سواها، أي المعارف المشروطة (Connaissances Conditionnelles)[20].

إن هذه الاستراتيجيات المتباينة تقتضي بناء قدرات ومهارات متباينة يستخدمها الطالب خلال عملية التعلم، وتساعده على التقدم تدريجياً في اكتساب معارف جديدة ومعالجتها بشكل معمَّق وتصنيفها ثم استعمالها ضمن المقرر أي استحضارها على

(19) Philippe Meirieu, Apprendre… oui, mais comment, ESF Éditeur, Paris, 5eme édition augmentée d'un guide méthodologique et d'un nouveau glossaire, février 1990, p. 27.

يعرف ميريو القدرة بأنها: « … نشاط ذهني مستقر وقابل للتطبيق في مجالات مختلفة؛ وتستعمل لفظة القدرة كمرادف للمهارة، ولا توجد أية قدرة في الحالة المطلقة، كما أن القدرة لا تتمظهر إلا من خلال تطبيقها على محتوى». ومن أمثلة القدرات: التصنيف والتحليل والنقد…

(20) Domenico Masciotra, Le Constructivisme En Termes Simples, Revue Vie pédagogique no 143 Avril et Mai 2007, pp 48 - 52.

نحو مناسب خلال الوضعيات التعليمية[21]، بحيث تتيح للطالب بناء علاقات متينة بين شبكات المفاهيم، كما تتيح له الإدارة الأمثل للمعلومات التي يصل إليها باستعمال الاستراتيجيات المختلفة لاكتساب المعرفة[22]، وهو ما يسمى بالتأهيل عن طريق الكفاية (Formation par Competences)، باعتبار أن الكفاية تعني مجموعة معارف منهجية، أي نسقاً يضم مُكوِّنات (أو قدرات) تقود إلى اكتساب الكفاية أو هي: «تجنيد مجموعة من الإمكانيات المعرفية لمواجهة وضعيات أو مشكلات بدقة وفعالية»[23]، أو هي: «مجموع المعارف والمهارات التي يتم تعبئتها أثناء القيام بمهمة محددة»[24]. وفي المقابل يحث المدرِّس المُتعلم على اكتساب مكونات الكفاية المتعلقة بالمادة وتطبيقها وربطها بالكفايات المتعلقة بمقررات أخرى لتحقيق ما يسمى بالتعليم المدمج الذي يتجاوز التعليم المجزوء، بحيث لا بد أن يُوجَّه التدريس إلى بناء قدرات ومهارات معرفية وسلوكية لدى طالب الدراسات العليا، على أن يُوجَّه التقييم إلى التأكد من اكتساب الطالب لتلك المهارات والقدرات.

ويمكن إجمال القدرات المعرفية التي يفترض أن يكتسبها طالب الدراسات العليا فيما يلي:

1- القدرة على التحليل القانوني الدقيق والصارم للنصوص القانونية والأحكام القضائية والنظريات الفقهية، وعلى النقد الموضوعي.

2- القدرة على تصور حل قانوني واضح ومنطقي يستجيب للمعايير الأكاديمية، وباستعمال المنهجية القانونية فيما يتعلق بمسائل قانونية معقدة.

3- القدرة على التعامل مع عدم وضوح الحلول القانونية (المسائل القانونية المفتوحة).

4- القدرة على التواصل والاقناع (عند الإلقاء، وعند الكتابة).

5- القدرة على التعلم من العمل ضمن مجموعة.

إن تراكم المعارف والقدرات لدى الطالب الذي تدرج في اكتسابها يتيح له القدرة على التعامل مع مسائل قانونية متنوِّعة من خلال البحث المنهجي والتخطيط الجيِّد المُوجَّه نحو إيجاد الحلول القانونية الناجعة لها، بقطع النظر عن درجة تعقيدها، من خلال ربط ما راكمه من معارف بما اكتسبه من قدرات، بحيث لا بد من التطرق إلى توجيه التدريس إلى بناء قدرات طلبة الدراسات العليا في القانون (المبحث الأول) من جهة، وتوجيه التقييم إلى التأكد من اكتساب طلبة الدراسات العليا في القانون للقدرات المطلوبة (المبحث الثاني) من جهة ثانية.

(21) Jacqueline Bideaud, Constructivismes, développement cognitif et apprentissages numériques, Revue Perspectives revue trimestrielle d'éducation comparée, no 118, Vol. XxX1, no 2, juin 2001, p. 205.

(22) Jean-Jacques Ducret, Constructivismes: usages et perspectives en éducation, Revue Perspectives (revue trimestrielle d'éducation comparée), no 118, Vol. XxX1, no 2, juin 2001, p .177.

(23) Philippe Perrenoud: L'université entre transmission de savoirs et développement de compétences, Texte d'une conférence au Congrès de l'enseignement universitaire et de l'innovation, Girona, Espagne, juin 2004, pp. 3 - 4.

(24) Brien, Robert: Science cognitive et formation, 3ème éd., Presses de l'Université du Québec - et sur le Web: http://www.fse.ulaval.ca/fac/ten/reveduc/html/vol1/no1/scco.html.

المبحث الأول

توجيه التدريس إلى بناء قدرات طلبة الدراسات العليا في القانون

إنَّ الإحاطة بتوجيه التدريس إلى بناء القدرات يقتضي تفصيل القول في أسس توجيه التدريس إلى بناء القدرات (المطلب الأول) من جهة، كما يقتضي التطرق إلى آليات توجيه التدريس إلى بناء قدرات طلبة الدراسات العليا في القانون (المطلب الثاني) من جهة ثانية.

المطلب الأول

أسس توجيه التدريس إلى بناء القدرات

تتميَّز الدراسات القانونية ببعدين أساسيين هما البعد العملي من جهة لتعلق الدراسات القانونية بالبحث عن الحلول القانونية لمسائل يغلب حدوثها في المعاملات، وبالبعد الأفقي من جهة أخرى لكون القانون ينظم مختلف جوانب العلاقات الاجتماعية، كما تجدر الإشارة إلى أنَّ الأخذ بهذين البعدين يفضي إلى ضرورة عدم الاكتفاء في كل مقرر بالاستناد إلى أحد هذه الأسس دون الأسس الأخرى، إذ إن إثراء التعلم في الدراسات العليا يقتضي تنوع الطرق المقترحة في المقرر الواحد وأحياناً حتى في الحصة التدريسية الواحدة، وإن كان ذلك لا يمنع من الإشارة إلى ارتكاز التدريس ضمن الدراسات العليا في القانون على أسس ثلاثة هي: التعلم من خلال المسائل القانونية (الفرع الأول) من جهة، والتعلم التعاوني (الفرع الثاني) من جهة ثانية، والتعلم من خلال المشاريع البحثية (الفرع الثالث) من جهة ثالثة.

الفرع الأول

التعلم من خلال المسائل القانونية

يستند هذا الأساس إلى مقومات ثلاثة هي:

1- الانطلاق من مسألة قانونية تطرح مشكلة في التطبيق، أو هي محل اختلاف فقهي أو قضائي.

2- وضع مصادر ملائمة (وثائق، روابط، أحكام، ومقالات فقهية) في متناول الطلاب حتى تُشكِّل منطلقاً لبحوث الطلاب أو مناقشاتهم.

3- تكليف الطلاب بأنشطة حصر المشكل القانوني ودمج المعارف لتحليل المسألة القانونية والبحث عن حلول لها.

كما يجب أن تستجيب المسألة المطروحة على الطلاب إلى معايير ثلاثة هي:

1- يجب أن تكون صياغة المسألة القانونية والأنشطة التي قد تنبثق عنها في متناول الطلاب، إذ إن المسألة التي تفي بالغرض ينبغي ألا تكون شديدة التعقيد ولا شديدة التبسيط.

2- تنويع الوثائق التي توضع في متناول الطلاب فتحتوي على مقالات مثلاً وعلى نصوص قانونية وعلى أحكام قضائية، مع إرفاق المسألة بفهرس يشمل مراجع أخرى يرمي إلى تعويد الطالب على توثيق معارفه وعلى السعي إلى مزيد تعميقها.

3- ضبط الخطوات المتوقعة من الطالب، مثلاً:

أ. فهم المشكلة القانونية.

ب. استخلاص فرضيات الحلول من المراجع والوثائق المتاحة.

ج. تفسير فرضيات الحلول وتقييمها باتباع قواعد المنهجية القانونية.

د. صياغة الحل الأمثل وتسبيبه.

وهو ما يتيح أنشطة تعلم تستند إلى مواد معرفية متعددة ومتكاملة، وتتيح فرصة حقيقية لدمج المعارف، من أجل الوصول إلى حلول قانونية تستند إلى قدرات إعادة تنظيم المعارف، وإعادة استعمالها لبلوغ مرتبة النقد وابتكار الحلول القانونية. إن غالبية وقائع الحياة العملية التي يمكن أن تواجه الطلاب بعد تخرجهم تطرح مسائل معقدة تقتضي الاستفادة من تنوع الأفكار للوصول إلى الحلول العملية الناجعة، وبذلك يُشكِّل التعلم من خلال المسائل القانونية: «تدريباً على حل المسائل القانونية الشائكة التي سيطرحها الواقع العملي (على الطالب) في المستقبل»[25].

كما أنَّ ذلك يتيح تفاعلاً قيِّماً بين أستاذ المقرر وطلاب الدراسات العليا يسمح لهم بتحقيق المكتسبات الإيجابية التالية:

أ. التحكم في المعارف التي يكتسبونها بحيث يمكن لهم إعادة استعمالها بطريقة مختلفة حسب السياق الذي يُوضعون فيه.

ب. اعتماد على الذات بشكل أفضل فيما يتعلَّق باكتساب المعرفة وتحليلها وإيجاد الحلول القانونية.

ج. التحفيز للقيام ببحوث قانونية أطول وتحقيق إنجازات بحثية أكثر تعقيداً.

د. التدريب على إدارة الوقت بشكل أفضل من خلال تخصيص وقت للتعلم ووقت للتعليم.

(25) Christian Atias, La Controverse Et L'enseignement Du Droit, Annales D'histoire des Facultés de Droit, 1985, 2, p.114.

الفرع الثاني

التعلم التعاوني

يغلب ألا يتعلَّم الطالب بمفرده، ولذلك يحسن بأستاذ المقرر استخدام التعلم التعاوني من خلال عرض موضوعات للعمل الجماعي، وتقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة لإجراء عصف ذهني حول الموضوع وطرح الفرضيات الأولى، على أن يعمل أعضاء الفريق بعد ذلك بشكل فردي ثم يتبادلون عرض الحلول التي توصّلوا إليها قبل أن يكتبوا تقريراً موحداً عن الحلول التي يقترحونها للمسألة القانونية المطروحة.

ويحقق التعلم التعاوني لا مركزية التعلّم أو الوصول إلى المعرفة (Decentration)، لكونها تتيح للطالب العضو في المجموعة اكتشاف وجود إجابات ممكنة تختلف عن إجاباته الفردية، إذ إن كل واحد من أعضاء المجموعة يثري الآخرين بما توصَّل إليه من معارف إضافية، ثم يقوم كافة أعضاء المجموعة بصياغة إجابة جديدة مستفيدين من تضافر جهود كل واحد منهم مع البقية[26].

كما يتيح العمل ضمن مجموعة تنمية القدرات التي يكتسبها الطالب على الصعيد العلائقي مع بقية الطلبة وأيضاً على الصعيد المعرفي؛ لكونه يبني لدى الطالب قدرات الشرح والتعمق والمواجهة والدفاع عن وجهة نظره والتقييم وإعادة تشكيل المعرفة[27]، وهي قدرات مطلوبة لدى خريج الدراسات العليا.

ولكن يجب أن يخضع تعلم الطلاب ضمن مجموعات إلى الضوابط التالية:

أ. حث الطلاب على العمل ضمن مجموعات صغيرة ليتمكن كل منهم من المساهمة الفعَّالة في إيجاد الحل المطلوب، ولا يُعوِّل أي واحد من أفراد المجموعة على جهد بقية الأفراد.

ب. يجب أن تكون المسألة القانونية المطلوب حلها غير قابلة لأن يجد لها طالب منفرداً الحل المطلوب، بحيث لا بد من التأكد من كون تلك المسألة تحتاج تعاوناً حقيقياً بين أفراد المجموعة، وتضافر جهود كل أفراد المجموعة للوصول إلى الحل المطلوب.

ج. جعل الطلاب يبحثون عن الحل القانوني المطلوب دون أن يكون هنالك إشراف مباشر وفوري من أستاذ المقرر.

وفي هذا السياق، نؤكد بأنه يجدر بأستاذ المقرر أن يساعد على حسن سير أعمال المجموعة دون التدخل في مضامين الحلول التي تصل إليها من خلال:

(26) مركز نون للتأليف والترجمة، مرجع سابق، ص 157 – 178.

(27) عبد الفتاح خضر، أزمة البحث العلمي في العالم العربي، الناشر الإلكتروني كتب عربية، بدون تاريخ، ص 131.

أ. تزويد أعضاء المجموعة بالمراجع والوثائق الضرورية لإيجاد الحل حينما يعجزون عن الوصول إليها.

ب. حث أعضاء المجموعة على تسبيب وجهات نظرهم.

ج. الحرص على إنجاز مقابلة الأفكار بين أعضاء المجموعة على أفضل وجه، لكونها تتيح تطوير معارف كافة أعضائها.

وهو ما يترتب عنه الانعكاسات الإيجابية التالية بالنسبة للطالب:

أ. إدراك كل واحد من أعضاء المجموعة لمهاراته الشخصية من خلال مقارنتها بمهارات بقية أعضاء المجموعة.

ب. إمكانية ابتعاد اكتساب الطالب للقدرات عن المركز المتمثل في أستاذ المقرر.

ج. إمكانية نقل القدرات الشخصية لأحد أعضاء المجموعة إلى أعضاء آخرين عن طريق المحاكاة.

د. التدرب على التعامل مع مسائل قانونية متشعبة، والقدرة على الدخول في نقاشات قانونية مفتوحة مع غيره من الطلاب.

هـ. تدني نسبة الخوف من الفشل وتزايد الثقة في النفس.

الفرع الثالث

التعلم من خلال المشاريع البحثية

تهدف هذه الطريقة إلى جعل الطالب يتعامل مع مشروع بحثي طويل الأمد، بحيث يدل إنجاز المشروع البحثي على اكتسابه لمعارف ومهارات مُعيَّنة، إذ يسعى المشروع البحثي إلى بناء قدرة الطالب على اكتساب المعارف والوصول إلى الكفايات الضرورية لإنتاج علمي شخصي يستجيب لمعايير المنهجية القانونية والبحث العلمي، وهو ما يفترض أن يُوسِّع الآفاق القانونية لطالب الدراسات العليا الذي: «يجب ألا يحصر معرفته ومهاراته القانونية في قواعد يتم تقديمها على أنَّها التعبير النهائي والكامل عن القانون»[28].

يَمرُّ الطالب في هذا النوع من التعلم بمراحل مختلفة تفضي إلى بلوغ الهدف المتعلِّق بالمشروع البحثي، بحيث يعد التعلم من خلال المشاريع البحثية محققاً للإنتاج البحثي المطلوب، مع الحرص على اكتساب الطالب للقدرات والمهارات اللازمة لتطوير ذلك الإنتاج البحثي، بحيث تتيح هذه الطريقة في التعلم للطالب المرور بمختلف الخطوات العلمية

(28) Christian Atias, Op. Cit., P .118.

والعملية التي تقتضي المنهجية القانونية سلوكها، وتمتين القدرات المتعلقة بها حتى يصبح الوصول إلى ذلك الإنتاج العلمي أيسر عندما يكون المطلوب إنتاجاً علمياً يستجيب للمعايير المنهجية والأكاديمية، وهو ما يُعبَّر عنه بالقابلية للتحويل (Transférabilité). فضلاً عن كون إنجاز الطالب لبحث علمي طويل المدى ضمن مشروع بحثي يقتضي دمج المعارف والمهارات التي حصل عليها من المراجع ومن خبراته العملية لإعادة استعمالها بطريقة تخدم المسألة القانونية المتعلقة بالمشروع البحثي، وهو ما ينعكس بالضرورة على السلوك المعرفي للطالب الذي يطلب منه استخراج المشكل القانوني، وخطة أو تصميم لبناء مشروعه البحثي، إذ يُنمِّي ذلك فيه قدرات التفسير والتحليل والنقد ليشكِّل إطاراً خصباً لاكتساب وتعزيز قدراته البحثية حتى وإن كان اكتسبها قبل المشروع البحثي.

ولتمييز التعلم من خلال المشاريع البحثية عن التعلم من خلال المسائل القانونية، تجدر الإشارة إلى أنَّ الإنتاج العلمي المطلوب في الطريقة الأولى من التعلم محدد، والعمل الذي يقوم به الطالب هو بناء الأدوات المعرفية والمنهجية التي توصل إلى الإنتاج البحثي المستجيب لمعايير البحث العلمي والمنهجية القانونية، خلافاً للتعلم من خلال المسائل القانونية الذي تكون فيه عناصر المدخل أي المسألة القانونية المطروحة هي المحددة، بينما يتمثَّل الهدف في إيجاد الحل القانوني الملائم وتسبيبه، فضلاً عن كون حل المسائل القانونية في طريقة التعلم الثانية يتم على مراحل أقصر من تلك المتبعة في التعلم عن طريق المشاريع البحثية التي تطرح مشاكل قانونية أكثر اتساعاً أو تعقيداً، ويقتضي المرور بمختلف المراحل المؤدية إلى إنجاز البحث العلمي المطلوب مدة قد تصل إلى فصل كامل.

المطلب الثاني

آليات توجيه التدريس إلى بناء قدرات طلبة الدراسات العليا في القانون

يجب أن تكون الدراسات العليا معمَّقةً من جانبين؛ أحدهما تخصصها من حيث المادة التدريسية، والثاني كون هذه الدراسة منهجية منظمة في آليات تدريسها. ويقع التعمق في المعرفة التي تم اكتسابها على مستوى البكالوريوس من خلال التوسع في المعرفة المتعلقة بمواضيع مختارة، والتعمق في المادة العلمية المتعلقة بموضوع المقرر، والسعي إلى طرح المسائل المتعلقة بأدق تفاصيلها. لا يمكن أن يكون طالب الدراسات العليا مجرَّد متلقٍ للمعرفة، بل لا بد أن تجعل منه طريقة التدريس مُنتجاً كذلك للمعرفة القانونية وللبحث العلمي من خلال قدرته على التحليل والنقاش والنقد البناء، فضلاً عن قدرته على إثراء آليات البحث الخاصة بالقانون بآليات بحث خارجية بالنسبة للقانون[29]، أي

(29) François Ost, Questions méthodologiques A propos de la recherche interdisciplinaire en droit, Revue Interdisciplinaire d'études juridiques, 1981, 6, pp. 19-20.

آليات مستلهمة من علوم أخرى كإجراء الاستبانات مع الالتزام بالضوابط الجامعية، واستعمال الإحصائيات واستعمال نتائج دراسات العلوم الاجتماعية ضمن بحث قانوني[30]، مما يتيح له معرفة أكثر عمقاً بالمسائل القانونية كظاهرة اجتماعية[31]، وهو ما يقتضي إعمال آليات متعلقة بتنظيم التدريس الصفي (الفرع الأول) من جهة، وآليات متعلقة بالتدريب على النزاهة العلمية وعلى استعمال مناهج البحث العلمي (الفرع الثاني) من جهة ثانية، فضلاً عن تدريب الطلاب على إنجاز مشاريع بحثية وعرضها (الفرع الثالث) من جهة ثالثة.

الفرع الأول

الآليات المتعلقة بتنظيم التدريس الصفي

يُفترض أن يتم تقسيم الساعات الصفية في كل مقرر إلى نوعين من الدروس: الدرس الخاص من جهة، والدرس العام من جهة أخرى، بحيث يتخذ الدرس الخاص شكل مقرِّر معمَّق يتعلَّق بإحدى المسائل أو الموضوعات التي يشملها المقرر، ففيما يتعلَّق بمقرر المسؤولية المهنية، يمكن أن يتعلّق الدرس الخاص بـ«التعاقد من الباطن»، ويفترض أن يُعِدَّ أستاذ المقرر المحتوى العلمي لهذا المقرر الذي يفترض أن يتم توزيعه على طلبة المقرر، وأن يُلقيه الأستاذ على طلبته مع ترك أكبر حيزٍ ممكن للنقاش مع الطلبة لإثراء ما ورد فيه، حيث يلقي الأستاذ الدرس الخاص ويسعى إلى أن يعطي المثل للطلاب في كيفية التعمق في موضوع من الموضوعات القانونية.

أما الدرس العام، فهو عبارة عن موضوعات قانونية قريبة من الدرس الخاص يختارها أستاذ المقرر بحيث تغطي بقية المسائل المتعلقة بالمقرر، وتتخذ كل حصة تتعلق بالدرس العام شكل ندوة بحث، وهي حصص بحثية تدريبية لا يكتفي الطالب فيها بتحصيل المادة العلمية فحسب، بل يكتسب أيضاً مهارات التعاطي مع المادة العلمية، وتعلم آليات المنهجية القانونية، فضلاً عن كون الندوات البحثية تنمِّي قدرته على اكتساب معارف معمقة جديدة، وتكسبه مهارات التحليل والنقد والمناقشة والتعليق والاستنتاج وتقديم التوصيات.

وفي المقابل فإنه يجب على بقية الطلاب حسن الاستعداد خلال كل من الدرس العام والدرس الخاص للنقاش، وذلك بالاطلاع على مراجع فقهية متخصصة حول موضوع البحث الذي يلقيه أستاذ المقرر ضمن الدرس الخاص أو زميلهم ضمن الدرس الخاص؛

(30) M. Villey, De la dialectique comme art de dialogue et sur ses relations au droit, Archives de philosophie de droit, 1982, 27, pp. 265 - 267.

(31) Association canadienne des professeurs de droit, Bulletin (octobre 1986) aux pp. 2-3 (Document conjoint prépare par le Comité des doyens des Facultés de droit canadiennes et par l'exécutif de l'Association).

حتى يتمكنوا من فهم ومناقشة زملائهم ومن تقديم النقد البنَّاء للبحث المنجز، وبذلك تكون حصص الدرس العام والدرس الخاص قائمة على التفاعل بين مختلف الطلبة، تحت إشراف أستاذ المقرر. وخلال كل من الدرس العام والدرس الخاص، يجب تدريب الطالب على تحليل الأفكار، وعدم الاكتفاء بسردها، وعلى عرضها بشكل يؤكد صحة أو خطأ فكرة معينة مع البرهنة على ذلك من خلال اعتماد شواهد فقهية أو قانونية أو قضائية لتأكيد موقف الطالب أو تنسيبه.

كما يجب تدريب الطالب على النقد أي التقييم[32] بالرجوع إلى موقف فقهي أو فقه قضائي أو قانوني يُبيِّن أو يدحض فكرة الطالب، مع الابتعاد عن الانتقاد، لكون الانتقاد يقتصر على الجانب السلبي، بينما يشمل النقد الجانبين السلبي والإيجابي من المسألة القانونية.

يتحتم تدريب الطالب على الالتزام بمناهج البحث العلمي سواء في الدرس الخاص أو في الندوات البحثية، باعتبار أن منهج البحث العلمي يقوم على اتخاذ التفكير المنظم أساساً للبحث عن المعرفة والوصول إليها، وهو: «عملية فكرية منظمة يقوم بها شخص يسمى الباحث» من أجل الاستقصاء الشامل والدقيق لجميع الشواهد والأدلة التي يمكن التحقق منها، والتي تتصل بـ«مسألة أو مشكلة معينة تسمى موضوع البحث، باتباع طريقة علمية منظمة تسمى منهج البحث؛ بغية الوصول إلى حلول ملائمة أو إلى نتائج صالحة للتعميم على المسائل أو المشكلات المماثلة تسمى نتائج البحث»[33].

(32) التقييم أو التقويم هو قدرة المتعلِّم على إصدار الأحكام الصحيحة على ما يعرض عليه. راجع: سعادة جودت، استخدام الأهداف التعليمية في جميع المواد الدراسية، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة،1991 ، ص113.

(33) عبد الفتاح خضر، مرجع سابق، ص 15.

إنَّ تَمكُّن طالب الدراسات العليا من آليات البحث العلمي يقتضي تَمكُّنه من مهارات التثبّت والصدق في استعمال آليات البحث، وتنظيم الاستدلال بالحجج وبالبراهين، لبلوغ موضوعية النتائج، وهو ما يفضي إلى مساعدة الطلاب، خاصة خلال الندوات البحثية، على إنتاج أبحاث تستجيب لمتطلبات البحث العلمي من طلاقة ومرونة وأصالة، مع ما تقتضيه الطلاقة من قدرة الطالب على توليد الأفكار من مصادر التشريع والقضاء والفقه، وما تقتضيه المرونة من تنوع أو اختلاف الأفكار التي يأتي بها، وما تتطلبه الأصالة من التجديد والانفراد والعمق في الأفكار.

وفي ضوء ما سبق، فإنه لابد من بناء قدرات طالب الدراسات العليا حتى تتيح له اتباع جملة من المناهج والخطوات المنظمة والمتكاملة، واستخدامها في تحليل وفحص المعارف التي يستقيها من مراجعها ومصادرها بهدف التوصل إلى نتائج علمية تتمثّل في إضافة ملحوظة، كالتمييز بين حارس الهيكل وحارس الاستعمال ضمن المسؤولية عن ضرر الأشياء، أو جمع المتفرّق، كجمع حالات بطلان العقد، أو جمع وتنظيم صور التعديل الاتفاقي للمسؤولية العقدية، أو توضيح الغامض كتوضيح العلاقة بين القانون الخاص وحقوق الإنسان.

الفرع الثاني

الآليات المتعلقة بالتدريب على النزاهة العلمية وعلى استعمال مناهج البحث العلمي

لا يمكن الوثوق بمخرجات التعلم ولا بأصالة المشاريع البحثية والتكليفات التي ينجزها طلاب الدراسات العليا، كما لا يمكن معرفة مدى مساهمتها في بناء قدرات طالب الدراسات العليا دون تدريب الطلاب على الاستشهاد المرجعي الصحيح، وتعزيز النزاهة العلمية، ومقاومة الفساد في مجال البحث العلمي[34] المتمثل في الانتحال

(34) يرجى مراجعة نسب الانتحال بالنسبة إلى عيّنات من البحوث المنشورة ضمن الجدول التالي:

	الدولة	النسبة المئوية للسرقات العلمية		الدولة	النسبة المئوية للسرقات العلمية		الدولة	النسبة المئوية للسرقات العلمية
1	بلغاريا	% 20.43	5	الصين	% 10.79	9	السعودية	% 3.68
2	مصر	% 18.91	6	البرازيل	% 8	10	ألمانيا	% 3.22
3	إيران	% 15.55	7	أستراليا	% 5.89	11	نيوزيلندا	% 2.41
4	الهند	% 10.99	8	اليابان	% 5.65	12	الولايات المتحدة	% 1.82

أورده د. عبد العزيز بن محمد السويلم، ود. عبد العزيز بن خالد الربيعان، المعايير والضوابط الأخلاقية والأمانة العلمية في البحث العلمي: تجربة مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، سجل منتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي، النزاهة العلمية، البحث العلمي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مايو 2015، ص 86 و87.

والتلفيق واختلاق النتائج والبيانات[35].

ولذلك فإنه لا بد من توجيه أستاذ المقرر جهوده منذ الحصص الأولى إلى بناء بيئة علمية سليمة تدفع طلاب الدراسات العليا إلى بذل جهودهم للعمل بنزاهة وشفافية ومصداقية[36]، وهو ما يكون من خلال تدريب الطلاب على الاستشهاد المرجعي الصحيح، وهو ما يشمل إشارة الطالب إلى الأعمال السابقة التي اعتمد عليها أثناء إعداده لمشاريعه البحثية وتكليفاته، بحيث يحفظ حقوق المؤلفين الآخرين، مع ضرورة وضع الكلمات بين علامتي اقتباس لو قام الطالب باستخدام كلمات المؤلف ذاتها، إذ يمكن تجنيب الطالب إلى درجة كبيرة الانتحال لو تم تدريبه على «الطرق العلمية للتنسيب Quotation أو الاستشهاد، Citation أي تنسيب الجمل والتراكيب اللغوية إلى مصدرها الأصلي»[37]. فضلاً عن ضرورة الالتزام بمقومات النزاهة العلمية التي هي الصدق والموثوقية والموضوعية والعدالة[38]. كما يُطلب من مدرس الدراسات العليا تنمية وعي طلبته بخطورة الانتحال من خلال تدريبهم على طرق وآليات كشفه، إذ بيَّنت دراسة أجريت على 94 طالب دراسات عليا أنَّ هذا التدريب نمّى وعيهم بمخاطر الانتحال[39].

كما يجب على مدرس الدراسات العليا عدم قبول أي مشروع بحثي أو تكليف أي طالب دراسات عليا إلا من خلال نظام Turnitin أو Ithenticate لكشف نسب الاقتباس similarity ومنع الانتحال، إذ بَيَّنت دراسة علمية حديثة أنهما أفضل نظامين لكشف الانتحال[40]، على أن يتم تعويد الطلبة تدريجياً على ألا تزيد نسبة الاقتباس عن 20 %[41]

(35) Otto, C.M., Bradley, S.M. and Newby, D.E., Research integrity: we are all accountable, Heart Online First published on January 30, 2015 as 10.1136/ heartjnl 2015 307458.

(36) Wolpe, P.R., Scientific work in changing environment, Office Research Integrity, News, 22 (1) 2013. Available from: http://ori.hhs.gov/images/ddblock/dec_vo122-no1.pdf.

(37) د. عبد العزيز بن يوسف الزوكي، وجوه الفساد في مجال البحث العلمي الطبي: مرتكزاتها وانعكاساتها وخطورتها، سجل منتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي، النزاهة العلمية، البحث العلمي – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مايو 2015، ص 48.

(38) د. حسن علي دواح، أوجه الفساد في مجال البحث العلمي: الأنواع والأسباب والانعكاسات، سجل منتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي، النزاهة العلمية، البحث العلمي – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مايو 2015، ص20.

(39) Landau, Joshua D.; Druen, Perri B., Arcuri, Jennifer A. (2002). Methods for Helping Students Avoid Plagiarism. Teaching of Psychology, 29 (2). 112-115. Available at: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15328023TOP2902_06.

(40) د. محمود نديم نحاس، مقارنة بين برامج الكشف عن انتحال البحوث، سجل منتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي، النزاهة العلمية، البحث العلمي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مايو 2015، ص 164.

(41) د. إخلاص ناصر ود. أبو سفيان الجيلاني ود. تماضر بدوي، البرمجيات الحديثة وأثرها في تجنب الانتحال Plagiarism في بحوث اللغة العربية، سجل منتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي، النزاهة العلمية، البحث العلمي – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مايو 2015، ص 208.

أو 25 % في المشاريع البحثية والتكليفات المقدمة للتقييم حسب النسبة التي تعتمدها الجامعة[42]. وكلا البرنامجين نظام إلكتروني يدعم عدة لغات منها اللغة العربية والإنجليزية، وتشتمل قاعدة معلومات النظامين على أكثر من 20 مليار صفحة إنترنت وأكثر من 220 مليون بحث ودراسة، ويقدمان تقريراً بالنسبة المئوية لما تم استخدامه من نصوص مأخوذة من شبكة الإنترنت أو من مراجع ومصادر، وذلك من خلال تظليل لكل الجمل الواردة على شبكة الإنترنت أو في مصادر أو مراجع أخرى بألوان متدرجة من الأخضر إلى اللون الأحمر الذي يعني وجود نسبة اقتباس عالية في البحث، مروراً باللون الأصفر الذي يقتضي الحذر.

ويتم استخدام iThenticate من قبل كل من المفوضية الأوروبية والبرلمان الأوروبي وكذلك عديد الوكالات الحكومية في بلدان عديدة من ضمنها مؤسسة العلوم الوطنية السويسرية والصندوق القطري للبحث العلمي[43]. وفي المقابل يعمل نظام Turnitin على نظام البلاك بورد، وتعتمد عليه عدة مؤسسات تعليمية منها جامعة قطر[44]، وهو ما يبرز أهمية «اعتماد التدابير التكنولوجية والتقنية كوسيلة للحد من عمليات السرقات العلمية والانتحال خاصة تلك التي تتم باستخدام شبكات الإنترنت أو بواسطتها، وهذا حتى تكون أساليب مواجهة السرقة العلمية متوافقة مع الأساليب المستخدمة في ارتكابها»[45].

كما يجب أن تكون مقررات الدراسات العليا مُوجَّهة إلى تطبيق المنهج العلمي الذي هو القواعد والثوابت العلمية، والخطوات العملية، التي يحتكم إليها الطالب، ويلتزم بها في دراسته ونظره في مسائل البحث وفي استخلاص النتائج المتمثِّلة في الكشف عن الحقيقة العلمية أو البرهنة عليها، كما يجب أن تكون المقررات مُوجَّهة نحو تمكين الطالب من الاستعمال الأمثل لأدوات البحث، أي الأساليب التي يستعملها الطالب في تنفيذ المنهج الذي يسير عليه في بحثه، وهي مجموعة وسائل ينفذ بها الباحث منهج البحث ويرتبط

(42) د. رشود بن محمد الخريف، إسهامات جامعة الملك سعود في تعزيز النزاهة العلمية، سجل منتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي، النزاهة العلمية، البحث العلمي، جامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية، مايو 2015، ص 111.

(43) د. عبد العزيز بن محمد السويلم، ود. عبد العزيز بن خالد الربيعان، مرجع سابق، ص 85.

(44) عاطف محمد الحداد ومروة حسن عبد الرؤوف السعيد وباسم بدر صالح إبراهيم وهبة أبو سيف محمد منير، برمجيات كشف الانتحال العلمي كوسيلة لدعم الإبداع: دراسة تطبيقية على دراسات مؤتمر الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات 2016، ص 13.

https://www.researchgate.net/profile/Atef_Hadad/publication/328412627_brmjyat_kshf_alanthal_allmy_kwsylt_ldm_alabda_drast_ttbyqyt_ly_drasat_mwtmr_alm_2016/links/5bcc118892851cae21b6dd25/brmjyat-kshf-alanthal-allmy-kwsylt-ldm-alabda-drast-ttbyqyt-ly-drasat-mwtmr-alm-2016

(45) د. طه عيساني، الممارسات الأكاديمية الصحيحة وأساليب تجنب السرقة العلمية، مقال ضمن أعمال ملتقى أدبيات البحث العلمي الجزائر 29 ديسمبر 2015، ص 3.

اختيارها بسمات شخصيته. وتنقسم أساليب البحث، باعتبارها وسائل مميزة لتنفيذ منهج البحث، إلى فئتين هما:

1) **الأسلوب الوصفي** الذي يقوم على وصف ظاهرة قانونية معينة وتعداد مختلف مظاهرها والعوامل المؤثرة فيها، وهو يهدف إلى جمع الحقائق والبيانات عن الظاهرة مع محاولة تفسير هذه الحقائق تفسيراً كافياً، مع الإشارة إلى أنَّ الأسلوب الوصفي يفترض فيه عدم الوقوف عند مجرد جمع الحقائق والاتجاه إلى تصنيف الحقائق المتعلقة بالظاهرة القانونية موضوع الدراسة الوصفية.

2) **الأسلوب التحليلي** الذي يطبقه الباحث على ما جمعه من معلومات حتى يستنتج الأدلة والبراهين العملية التي تؤكد إجابته عن مسألة البحث. ويكون ذلك بسلوك إحدى طرق ثلاث:

- توضيح العلاقة بين ظاهرتين من خلال تحليل ارتباطي على غرار إبراز الارتباط بين الطلاق والضرر.
- توضيح أسباب الظاهرة القانونية من خلال التحليل السببي، من قبيل تحليل سبب المسؤولية عن ضرر الأشياء.
- بيان مجال تطبيق الظواهر القانونية من خلال التحليل المجالي على غرار الحماية القانونية للحائز.

كما لا بد من تدريب الطالب على استعمال مناهج البحث القانوني الأربعة[46]، وهي:

1) **المنهج الاستدلالي أو الاستنباطي** الذي يربط بين المقدمات والنتائج، أو بين الأشياء وعللها على أساس المنطق العقلي والتأمل الذهني، وهو منهج يبدأ بالكليات ليصل منها إلى الجزئيات[47].

2) **المنهج الاستقرائي** الذي يبدأ بالجزئيات ليصل منها إلى قواعد عامة، ويعتمد على التحقق بالملاحظة المنظمة للعناصر المشتركة بين عدة حالات خاصة لاستخلاص تلك القواعد[48].

3) **المنهج الاسترادي أو التاريخي** الذي يتبعه الباحث في جمع المعلومات عن الأحداث الماضية وفحصها ونقدها وتحليلها وعرضها وترتيبها وتفسيرها واستخلاص النتائج العامة منها من أجل التخطيط للمستقبل[49].

(46) د. إبراهيم محمد تركي، البحث العلمي أسسه ومناهجه، دار الكتب القانونية، القاهرة، 2010، ص 139 – 159.
(47) مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس طرائق واستراتيجيات، الطبعة الأولى، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، بيروت، 2011، ص101–109.
(48) د. إبراهيم محمد تركي، مرجع سابق، ص163 – 190.
(49) المرجع السابق، ص 217 – 230.

4) **المنهج المقارن** الذي يستهدف دراسة النظم القانونية المختلفة لاستخلاص أوجه الشبه والاختلاف وتحديد جوهرها الاجتماعي وشكلها ووظائفها بغية إظهار الاتجاهات المتقاربة أو المتعارضة في مختلف تلك النظم وترجيح بعض أحكامها على بعض، إذ لا يمكن اكتشاف ما يكتنف النظام القانوني من نقص أو فراغ أو عدم انسجام إلا من خلال مقارنته بنظم قانونية لدول أخرى[50]. فضلاً عن ذهاب الفقه إلى أنّ: «معظم طلبة القانون اليوم، سيقضون حياتهم المهنية في عالم لن يكون كافياً فيه معرفة نظام قانوني واحد»[51]. وهو ما يقتضي تدريب الطالب على المرور بمرحلتي المنهج المقارَن، وهما المرحلة التحليلية (Phase Analytique) ثم المرحلة الاستنتاجية (Macro Comparison)[52].

كما يقتضي بناء قدرات طالب الدراسات العليا في المنهج المقارن وتدريبه على استعمال كل من:

أ- **المقاربة المصطلحية** (Approche Conceptuelle) من خلال البحث عن مصطلحات تضاهي المصطلحات التي يراد مقارنتها (مثلاً مقارنة مصطلح السبب بمصطلح Consideration)[53].

ب- **المقاربة الوظيفية** (Approche Fonctionnelle) من خلال مقارنة وظائف المؤسسات القانونية (مثلاً مقارنة وظائف مؤسسة Promissory Estoppel التي نشأت في النظام الأنجلوسكسوني بوظائف مؤسسة القانون الطبيعي التي نشأت في النظام اللاتيني)[54].

ج- **المقاربة السياقية أو الثقافية** (Approche Contextualiste ou Culturaliste) التي تقوم على أخذ السياقات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية الخاصة بكل قانون عند

(50) Leon Aucoc, Les études de législation comparée en France, Paris, Alphonse Picard, Kditeur 1889. Site Gallica. Bibliothèque numérique de la bibliothèque nationale, p 9. https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k840655.texteImage.

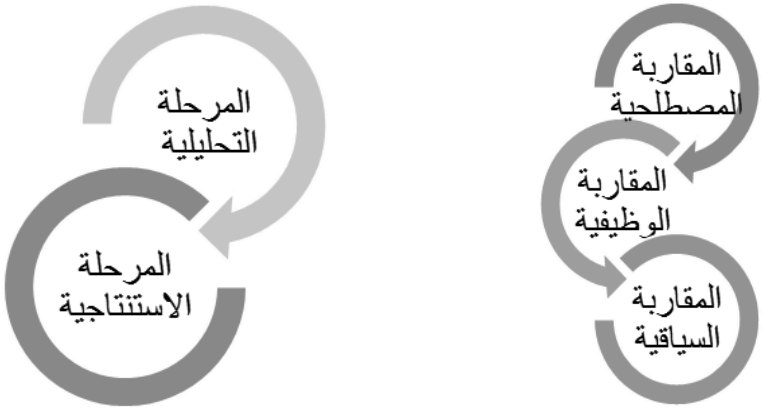
(51) «Most of today's law students will spend their professional life in a world in which knowledge of only one jurisdiction is not enough». Smits, Jan M., Contract Law: A Comparative Introduction, Chapter 1 (2014). Contract Law: A Comparative Introduction, Chapter 1 (pp. 3-15), Edward Elgar Publishing 2014. Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=2669692 or http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2669692; Rudolf B. Schlesinger: Formation of Contracts: A Study of the Common Core of Legal Systems. (GEN. ED.). Dobbs Ferry, N. Y.:
Oceana Publications, Inc., and London: Stevens & Sons. 1968. Vol. I, p. 6.

(52) Béatrice Jaluzot, Méthodologie Du Droit Comparé Bilan Et Prospective, In Revue internationale de droit comparé. Vol. 57 N°1,2005. pp. 29-48.

(53) Linda Hantrais et Marie-Thérèse Letablier, La démarche comparative et les comparaisons franco-britanniques, Revue de l'IRES n_ 28 - automne 1998, pp 157 et 158. http://www.ires.fr/publications-de-l-ires/item/download/1172_067c7a515f1a0c12659cca56bd8ae641.

(54) Ruth Sefton-Green, Compare And Contrast Monstre A Deux Têtes, Revue Internationale De Droit Compare, 2002, 1, pp 91 et 92. https://www.persee.fr/doc/ridc_0035-3337_2002_num_54_1_17849.

المقارنة[55] باعتبار أن القانون هو قبل كل شيء ثقافة[56].



ورغم ما سبقت الإشارة إليه من مناهج، فإنه يجب توجيه طالب الدراسات العليا إلى عدم وجود منهج مثالي يُوصَّى باستخدامه عند القيام بالبحوث والدراسات، إذ تختلف مناهج البحث من حيث طريقتها، في اختبار صحة الفروض والبحث عن الحلول، ويعتمد ذلك على طبيعة المشكلة موضع البحث، فقد يصلح المنهج الاستنباطي في دراسة مشكلة لا يصلح فيها المنهج التاريخي أو المنهج الاستقرائي مثلاً، كما أنَّ اختلاف المنهج لا يرجع فقط إلى طبيعة المشكلة القانونية، بل أيضاً إلى إمكانات البحث المتاحة، فقد يصلح أكثر من منهج في دراسة بحثية معينة؛ ومع ذلك تُحدد الظروف المتاحة أو القائمة المنهج الذي يختاره الباحث (مثلاً لا وجود لوثائق يمكن أن يستند إليها الباحث لاستعمال المنهج التاريخي)، ولكن ينبغي تدريب الطالب على أنّ أي منهج من مناهج البحث يقوم على خطوات علمية متكاملة، ومتفقة مع الأسلوب العلمي العام الذي يحكم أي منهج من مناهج البحث.

الفرع الثالث

تدريب الطلاب على إنجاز مشاريع بحثية وعرضها

تتعلَّق هذه المشاريع بكل من المقالة القانونية، والتعليق على مواد تشريعية، والتعليق على أحكام المحاكم، ويتم تدريب الطلاب على إنجاز مشاريع بحثية (فقرة 1) تتعلّق بها من جهة، وتدريبهم على تقديم العروض، أي على التعلّم عن طريق تعليم زملائهم (فقرة 2) من جهة أخرى.

(55) Vernon Valentine Palmer: From Lerotholi to Lando: Some Examples of Comparative Law Methodology, Global Jurist Frontiers, Vol. 4 [2004], Iss. 2, Pp. 1-29. https://www.uio.no/studier/emner/jus/jus/JUS5240/h12/undervisningsmateriale/palmer.pdf.

(56) Naomi Mezey, Law as Culture, Yale Journal of Law & the Humanities, Vol.13, Pp. 45-67, http://scholarship.law.georgetown.edu/facpub/317/.

فقرة 1 ـ تدريب الطلاب على إنجاز مشاريع بحثية:

يهدف المشروع البحثي إلى بناء:

أ- قدرة الطالب على استيعاب المعلومات الواردة في المراجع العامة المتعلقة بالموضوع وقدرته على التصرف فيها وفق متطلبات الموضوع المطروح عليه.

ب- تَعوُّد الطالب على ترتيب وتنسيق أفكاره وتقديمها بشكل سلس وبتسلسل منطقي مبوب.

ج- تَعوُّد الطالب على الأسلوب القانوني في الكتابة والقائم على الدقة والاختصار والوضوح وعدم التكرار، والابتعاد عن السطحية والأسلوب السردي.

وهو ما يقتضي:

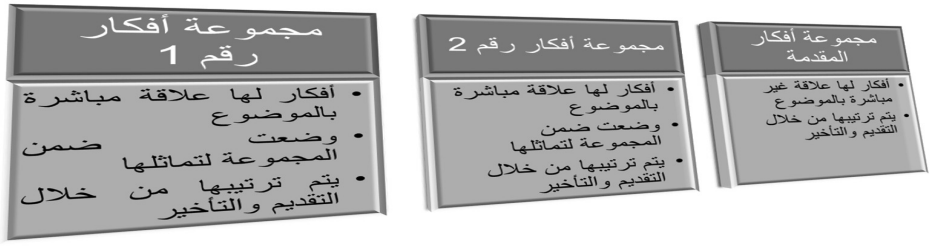
أوّلاً- تدريب الطالب على ترتيب المعلومات من خلال تقسيم الأفكار إلى مجموعات ثم ترتيبها داخل المجموعات، وهو ما يقتضي:

أ. أن يتم تدريب الطالب على تقسيم الأفكار إلى مجموعات من خلال ثلاث آليات هي:

1- وضع الأفكار المتماثلة، أي التي تشتمل على عناصر مشتركة مع أفكار أخرى في مجموعة رئيسية واحدة.

2- فصل الأفكار المتخالفة، أي التي تشتمل على عناصر اختلاف، عن الأفكار التي تختلف عنها، إمَّا لإدراجها ضمن مجموعة رئيسية أخرى تكون أقرب إليها، أو لتكوِّن مجموعةَ أفكار رئيسية مستقلة عن غيرها.

3- إدراج كل الأفكار التي يتبيَّن للطالب أنَّ علاقتها بالموضوع غير مباشرة ضمن مجموعة خاصة تشمل الأفكار التي سيتم التعرض إليها ضمن المقدمة.



ب. يتم تدريب الطالب على تنظيم الأفكار ضمن تلك المجموعات من خلال تقسيم كل مجموعة رئيسية إلى مجموعتين فرعيتين، أو ثلاث مجموعات أفكار فرعية من خلال تقديم المتقدم من الأفكار وتأخير المتأخر منها. ويتمّ التقديم والتأخير من خلال اعتماد ثلاثة معايير هي:

1- **معيار زمني:** ومن ذلك مثلاً تقديم الأفكار المتعلقة بالفترة السابقة لتعديل قانوني عن الأفكار المتصلة بالفترة اللاحقة للتعديل، وتأخير الأفكار المتعلّقة بالفترة اللاحقة عن الأفكار المتعلقة بالفترة السابقة لها.

2- **معيار منطقي صرف:** وهو يقتضي تقديم المبدأ على الاستثناءات، وتقديم الحكم العام في التنظيم على الحكم الخاص (الخاص يُقيِّد العام)، وتأخير الأفكار المختلف فيها عن الأفكار المتفق حولها أو المجمع عليها.

3- **معيار المنطق القانوني:** وهو ما يقتضي تقديم التعريف على الوصف القانوني، وتقديم الوصف القانوني على الأركان وشروط الصحة، وتقديم الأركان وشروط الصحة على مجال التطبيق، وتقديم مجال التطبيق على الآثار، وتقديم الآثار على تطبيقاتها، بحيث لا بد من تقديم الأفكار المتعلِّقة بتعريف المصطلحات والمؤسسات القانونية عن الأفكار المتعلِّقة بتحديد الوصف القانوني لها، والمتعلِّقة بضبط أركانها وشروط صحَّتها، والمتّصلة بتعيين مجال تطبيقها، كما ينبغي تأخير الأفكار المتعلِّقة بآثار وتطبيق المؤسسات القانونية عن الأفكار المتعلِّقة بأركانها وشروط صحِّتها وبمجال تطبيقها.

ثانياً- تدريب الطلاب على استخراج المشكل القانوني أو المسألة القانونية التي يتعلَّق بها المشروع البحثي وخطة المشروع البحثي أو تصميمه، من خلال استعمال آلية الجمع والتفريق في علم الحديث[57]، أو ما أشار إليه فقهاء القانون المعاصرون من آلية تقريب الأفكار المتشابهة (Rapprochements) وتفريق الأفكار المختلفة[58]، بحيث يصبح الطالب قادراً على تنظيم أفكاره حول الإشكالية أو المسألة أو القضية القانونية التي يطرحها المشروع البحثي والتي ستكون «القطب»[59] الذي يحوم حوله كل المشروع البحثي. وهو ما يتم من خلال:

(57) أحمد علي ثابت الخطيب البغدادي أبو بكر، كتاب الموضح لأوهام الجمع والتفريق، تحقيق عبد الرحمن بن يحيى المعلمي، دار الفكر الإسلامي، القاهرة، 1985.

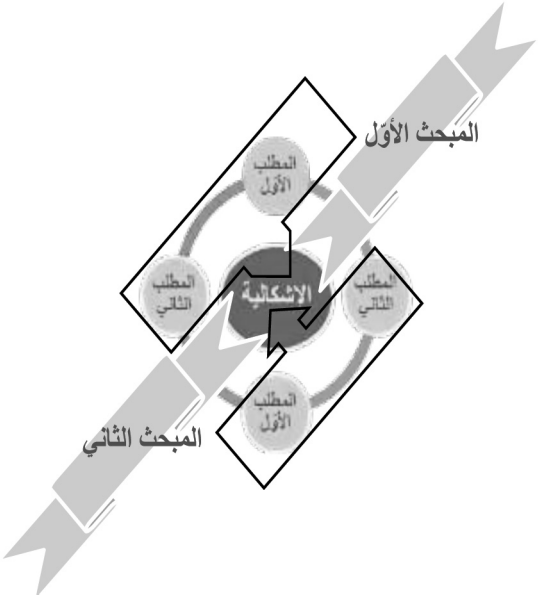
(58) Ch. Atias, Savoirs et pouvoirs juridiques: des ombres portées, RRJ 2001-1, p.59-75.

(59) د. عبد المجيد الزروقي، المنهجية أو البلاغة القانونية – التعبير عن التفكير، مجمع الأطرش للكتاب المختص، تونس، 2013، ص 200.

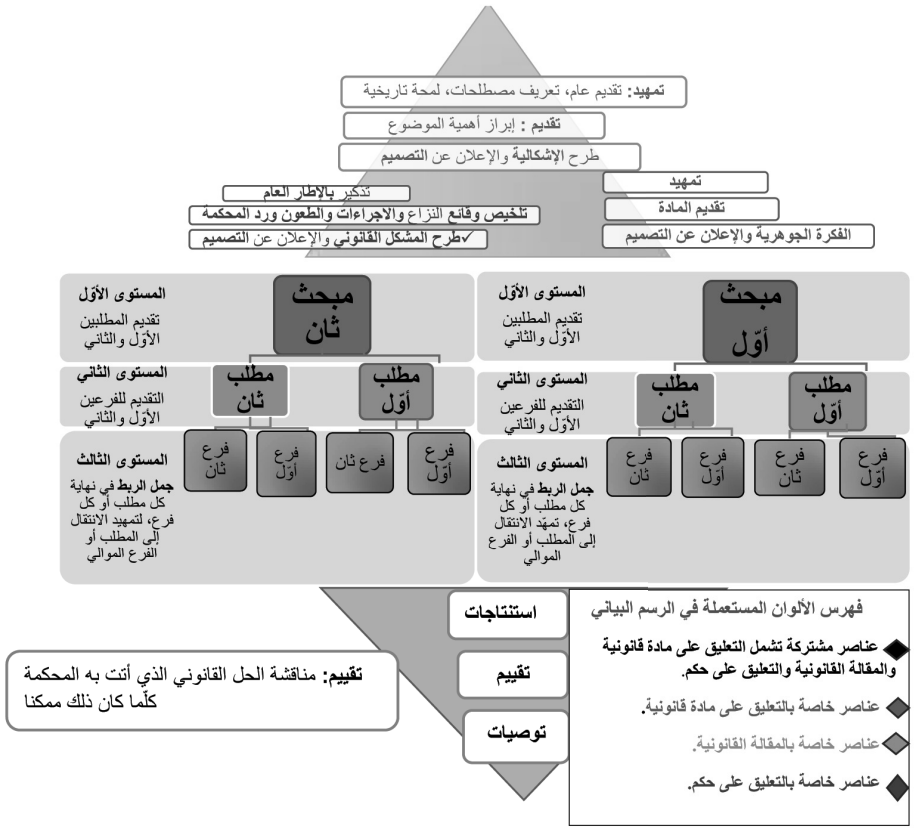
أ. فصل المعلومات التي تجيب عن الإشكالية التي طرحها الطالب، والتي ستشكِّل محوراً أساسياً للبحث (Axe Directeur) وتنبثق منها مباحث المشروع البحثي، عن تلك الأفكار التي لا علاقة لها بالإشكالية والتي ستستبعد من التحليل.

ب. فصل المعلومات الهامة عن المعلومات الأقل أهمية أو الجزئية التي سيتم تناولها ضمن المطالب.

ثالثاً. تدريب الطلاب على بناء الخطة البحثية أو التصميم بحيث تكون كافة المباحث والمطالب الواردة في المشروع البحثي موجهة نحو الإجابة عن الإشكالية أو المسألة الرئيسية التي يطرحها المشروع البحثي.



رسم بياني لتصميم:
التعليق على مادة قانونية، المقالة القانونية،
التعليق على حكم



فقرة 2 ـ تدريب الطلاب على تقديم العروض: التعلم عن طريق تعليم زملائهم:

يتم تدريب الطلاب على نوعين من العروض هما عروض الإثبات من جهة، وعروض الإقناع من جهة أخرى.

1. تنقسم **عروض الإثبات** إلى أنواع ثلاثة:

أ- إثبات حقيقة وضعية قانونية (الرضائية في العقود).

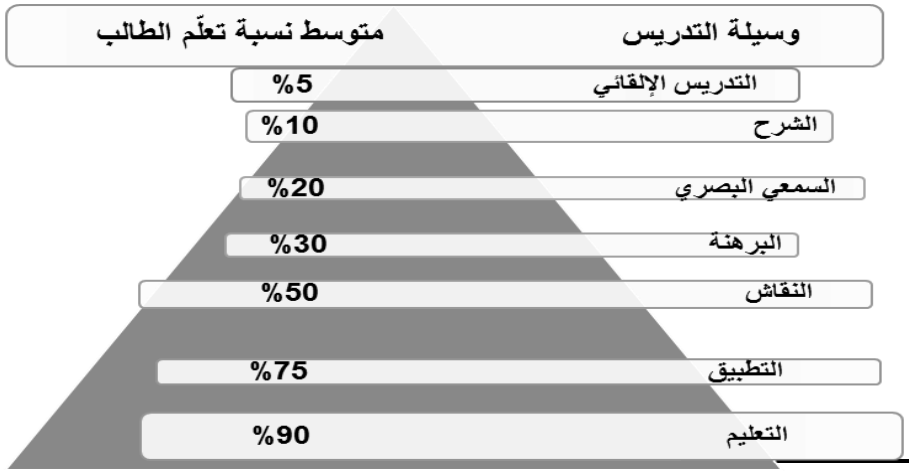
ب- إثبات أفضلية (شركات الأشخاص وشركات الأموال).

ج- إثبات وجود وحدود سياسة شرعية معيِّنة (حماية الطرف الضعيف في العقود).

2. ترمي **عروض الإقناع**، وهي الأصعب، إلى تغيير أفكار قانونية من خلال الإقناع، وهي تقوم على تحديد المشكلة مع الأفكار القديمة، واستعراض مظاهرها، ثم اقتراح حلول لها، واختيار الحل الأنسب لواقع القانون الوطني (مثلاً التنظيم القانوني للعمل التطوعي).

إن من شأن هذا التدريب أن يتيح لطلاب الدراسات العليا تعلم بناء استدلال قانوني خاص به مُوجَّه نحو إثبات أهمية أو نجاعة حل قانوني معيّن أو موجَّه نحو الإقناع بذلك «عوض الاكتفاء باستعراض الحلول السابقة»[60]، مع التنبيه إلى أنَّ الوضعية التشريعية هي أهم المخاطر التي تهدد هذا التوجه في التدريس؛ لكونه يجعل النقاش القانوني ينحصر في فئة بعينها من الحجج تتعلَّق بالحلول التشريعية أو القضائية دون مناقشة تلك الحلول أو السعي إلى بيان محاسنها ومساوئها[61]، مما يجعل من القانون مجرَّد دليل للتشريعات Catalogue أو قائمة بيانات أو فهرس[62].

ولكنَّ هذا التدريب يتيح خاصة استعمال طريقة تعلم ناجعة توصلت إليها أبحاث التربية الحديثة أي التعلم عن طريق التعليم والبحث[63] الذي يتيح كذلك تدريب طالب الدراسات العليا على إتقان مهارات التواصل الضرورية في مجتمعات المعرفة[64]، وذاك ما يبرزه هرم التعلم الذي يوضِّح متوسط نسبة تعلم الطالب حسب وسائل التدريس التي يعتمدها المدرِّس[65].



(60) E. Thaller, Traité élémentaire de droit commercial, Paris, 1898, Rousseau, préface, p. IV.

(61) Christian Atias, La Controverse Et L'enseignement du Droit, Annales D'histoire des Facultés de Droit, 1985, 2, p 120. L.L. Fuller, The Law in Quest of Itself, Chicago, Foundation Press, 1940 aux pp. 138-140.

(62) Christian Atias, La mort de la littérature juridique? Le droit et le savoir : Mémoire en défense, Mc Gill Law Journal Revue De Droit De Mcgill, Volume 32, 1987, No 4, p .754.

(63) Joachim Grzega Learning by Teaching: The Didactic Model LdL in University Classes, p. 5. http://www.joachim-grzega.de/ldl-engl.pdf.

(64) J. Grezga, J. Schaner, The didactic model L dL (lemen durch lehren) as a way of preparing students for communication in a knowledge society, Journal of Education and teaching, 34 (3), Pp. (175-176) (2008).

(65) Benjamin C.Storm, Genna Angello §Dorothy R.Buchli, Rebecca H.Koppel, Jeri L.Little and John F.Nestojko, Psychology of Learning and Motivation, Chapter Five: A Review of Retrieval-Induced Forgetting in the Contexts of Learning, Eyewitness Memory, Social Cognition, Autobiographical Memory, and Creative Cognition, science direct, Elsevier, Volume 62, 2015, Pp. 141-194.

ومع ذلك يحتل التقييم مكانة بارزة في العملية التعليمية المتعلقة بطلبة الدراسات العليا، إذ إن الغاية من التقييم هي الحكم على اكتساب المعارف والمهارات التي يفترض أن يكون قد تم بناؤها لدى الطالب من خلال تحديد مكان طالب الدراسات العليا بالنسبة إلى المعايير الواردة في سُلَّم تقييم معيَّن، وهو ما يسهم إما في كشف الصعوبات التي قد تعترض الطالب في اكتساب بعض القدرات أو المهارات، أو في تحديد مستوى كفاياته لتأكيد اكتسابها، بحيث يشكِّل تقييم الأداء وسيلة لإدراك نقاط القوة لدى الطالب فيما يتعلق بمخرجات التعلم حتى يتم تعزيزها والاستزادة منها، والوقوف كذلك على نقاط الضعف لعلاجها أو التخفيف من تأثيرها على قدرات الطالب[66]، مما يبرز أهمية توجيه التقييم إلى التأكد من اكتساب طلاب الدراسات العليا في القانون للقدرات المطلوبة.

(66) أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجميل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، 1999، ص12.

المبحث الثاني
توجيه التقييم إلى التأكد من اكتساب طلاب الدراسات العليا في القانون للقدرات المطلوبة

يُوظِّف الطلاب الجهد في تلقي المعرفة ضمن أي مقرر من خلال تصورهم لعاملين أساسيين هما؛ متطلبات المهمات التي يكلفون بها، وتقدير الطلاب لمهاراتهم الخاصة بتلك المتطلبات[67]، أي ما يسميه المختصون في تكنولوجيا التعليم إدراك الخصائص المطلوبة وإدراك الفاعلية الذاتية[68]. وترتبط تلك الفاعلية أساساً بالتقييم الذي هو حكم على مدى اكتساب الطالب لقدرات ومهارات معينة استناداً إلى قيمة كمية (مثلاً: 70 درجة) وتقدير نوعي (مثلاً: ضعيف، مقبول، جيد، ممتاز)[69]، حيث يجب على المدرِّس أن يضبط معايير الاكتساب التي تتيح له الإشراف على بناء قدرات الطالب، استناداً إلى مخرجات المقرر، مع السعي إلى جعل التقييم متوازناً مع التدريس، وموزعاً على مختلف مراحل دراسة المقرر، ومتنوعاً بطريقة تضمن تحقيق التعلم المدمج مع التقييم. ومن المؤكد أن هذا التقييم يسهم في دفع الطالب إلى العمل من خلال الثواب والعقاب، حيث يوجد تقييم وإسناد درجات مقابلة لجهود الطالب للمحافظة على دافعية العمل لديه، فضلاً عن ضرورة أن يُقدِّم التقييم تغذية راجعة للطالب لتحسين اكتسابه للقدرات[70]، وهو ما يُعبَّر عنه بالتقييم الموجه نحو التعلم[71]. ويقتضي التأكّد من جعل التقييم موجّهاً نحو التعلم والتطرق إلى ضبط التقييم (المطلب الأول) من جهة، وإلى توجيه التقييم نحو التقويم أي التقييم من أجل التعلم (المطلب الثاني) من جهة أخرى.

(67) Michael R. Solomon and Sarah Drenan and Chester A. Insko, When is consensus information informative?, Journal of Personality, 1981, Volume 49, Issue 2, pp 212-224, https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1981.tb00738.x

(68) بحوث تكنولوجيا التعليم بين السلوكية والإدراكية، مقتبسة من الفصل الثلاثين من كتاب تكنولوجيا التعليم الماضي والحاضر والمستقبل. أعد الفصل ريتشارد كلارك، جامعة جنوب كاليفورنيا ولوس أنجلس كاليفورنيا، برندا سوجرو، قسم نظم المعلومات المعهد الوطني للتعليم العالي ، ليميريك، إيرلندا، ترجمة د. صالح الدباسي، بوابة تكنولوجيا التعليم. https://drgawdat.edutech-portal.net/archives/14350

(69) مركز نون للتأليف والترجمة، مرجع سابق، ص 216 – 217.

(70) A. Astin, Assessment for excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher education, New York: MacMillan Publishing Company.

(71) إقبال زين العابدين درنديري، نحو تقييم موجه للتعلم: أفضل الممارسات وأهم التحديات، منشور على الموقع التالي: http://www.moe.gov.bh/conferences/conf27/

المطلب الأول

ضبط التقييم

يقتضي ضبط التقييم التطرق إلى تحديد مفهوم التقييم (الفرع الأول)، قبل الإلمام بكل من التصنيف الغائي للتقييم (الفرع الثاني) والتصنيف الموضوعي للتقييم (الفرع الثالث).

الفرع الأول

مفهوم التقييم

لقد كان لتقييم طلبة الدراسات العليا أهداف تقليدية تتمثَّل في انتقاء النخبة الأكاديمية والاعتماد عليها لبدء مسارات أكاديمية نخبوية تتمثل في التدريس الجامعي والبحث العلمي، وهو ما يجعل الاختبار ذا طابع تمييزي أي يهدف إلى تمييز الطالب الجيِّد من الطالب السيئ[72] حتى ولو كان ذلك يفضي إلى تضييق مجال القدرات المختبرة[73]، بحيث يؤول ذلك إلى تزاحم بين الطلاب قد ينتهي إلى قتل فكرة التعاون وإنجاز أنشطة مشتركة، فضلاً عن كون ذلك يجعل الاختبار ينزل كالسيف الذي في حده الفصل بين الطالب الجيد والطالب السيئ، وهو ما يخرج عن الأهداف المعاصرة لتقييم طلبة الدراسات العليا التي تقوم على التأكد من بناء القدرات واكتساب المهارات التي تُعدّ مخرجات لمقررات الدراسات العليا.

وقد أخذت بذلك السياسة الأكاديمية لجامعة شربروك بكندا التي ورد فيها أنّه: «يتجاوز التقييم مجرد الجزاء، وإنما هو مكوِّن لا يمكن فصله عن عملية التدريب وإكساب المعرفة»[74]، بحيث يسعى التقييم المعاصر إلى تغطية كل الخبرات المعنية، حتى ولو أفضى ذلك إلى عدم دقة التمييز بين الطلاب، إذ يقع التركيز على اكتساب الخبرات وليس على ترتيب الطلاب، ويكون ذلك من خلال اختبارات أكثر مرونة ولكنها موجّهة نحو التأكد من اكتساب الطالب للقدرات والمهارات المعرفية والسلوكية المطلوبة[75]، حتى وإن

(72) Felouzis Georges, Les étudiants et la sélection universitaire, Revue française de pédagogie, volume 119, 1997, L'éducation préscolaire, pp. 91-106; doi: https://doi.org/10.3406/rfp.1997, 1170. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_119_1_1170.

(73) Marc Romainville, L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire, Décembre 2002, page 21, Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école. Directeur de la publication: Christian Forestier, Secrétariat général: 3-5, bd Pasteur 75015 – PARIS; http://ifgu.auf.org/media/document/L%C3%A9valuation_des_acquis_des_%C3%A9tudiants_dans_lenseignement_universitairer.pdf.

(74) Politique 2500-008 Évaluation des apprentissages, Université de Sherbrooke, page 2, l'évaluation dépasse le simple geste «sanctionnel»: elle est une composante indissociable de la dynamique même de l'apprentissage» https://www.usherbrooke.ca/accueil/fileadmin/sites/a-propos/documents/direction/politiques/2500-008.pdf.

(75) Martin A. O'Neill, Adrian Palmer: Importance performance analysis, useful tool for directing continuous quality improvement in higher education, Journal of Quality Assurance in Education, Volume: 12, Issue: 1; 2004, Pp.39 – 52.

كانت إحدى الدراسات قد بَيَّنت أنَّ 16 % فقط من الطلبة يعتبرون التقييم فرصة لإعادة النظر فيما تعلموه[76]، مما يبرز ضرورة وضع نظام للتقييم يضمن تحقق عدم سطحية مخرجات التعلم[77].

ويجوز الاستناد عموماً إلى تصنيفين رئيسيين للتقييم، يتمثّل أحدهما في التصنيف الغائي، بينما يقوم الثاني على موضوع التقييم أي على التمييز الجوهري بين التكليفات أو المشاريع البحثية من جهة والاختبارات من جهة أخرى.

الفرع الثاني

التصنيف الغائي للتقييم

ينقسم التقييم، استناداً إلى المعيار الغائي، إلى فئات ثلاث من التقييمات:

1- **التقييم القبلي** الذي يتم القيام به لانتقاء طلبة الدراسات العليا، والتأكد من حصولهم على المتطلبات المعرفية والمهارية التي تسمح لهم بالتسجيل في الدراسات العليا، ومن وجود دوافع قوية مهنية أو علمية اقتصادية أو اجتماعية أو شخصية لديهم تدفعهم إلى التسجيل في برامج الدراسات العليا، وتشجعهم على البقاء وعدم الانسحاب منها[78].

2- **التقييم الكلي أو التقييم التشخيصي أو النهائي** الذي يقوم على تقدير أداء الطالب في التكليف أو الاختبار بشكل عام، دون تقييم أجزاء ذلك التكليف أو ذلك الاختبار بشكل منفصل، بحيث يتم إسناد درجة إجمالية على كامل التكليف أو كامل الاختبار دون أن تكون هنالك أية درجة جزئية تتعلق بالتكليف أو الاختبار.

3- تركز هذه الدراسة على التقييم التحليلي أو التقييم البنائي باعتباره تقويماً يستند إلى أدلة يتم من خلالها تقدير القدرات المكتسبة على أجزاء المهمة أو أجزاء الاختبار وليس المهمة كلها أو الاختبار كله، وتعطى الدرجات على هذه الأجزاء، فضلاً عن الدرجة التي تسند المهمة أو للاختبار ككل، بحيث يعد ذلك تقويماً لكونه يزوِّد الطلبة بتغذية راجعة تصحيحية، وهو ما يُعبَّر عنه بالمطابقة البنائية Constructive Alignment التي تعني تطابق مناهج التدريس ومخرجات التعلم مع طرق التدريس ومع مهام التقييم والمعايير التي تستند إليها، مما يجعل التقييم جزءًا من مناهج

(76) Gabriela Ibeth Navarro : L'évaluation des étudiants à l'université. Communication à la 6e Biennale de l'éducation et de la formation, Paris (2-5 juillet 2002). http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7037.pdf.

(77) رجاء محمود أبو علام، تقويم التعلم، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، 2005، ص 15.

(78) د. نواف أحمد سمارة ود. فايز محمد المجالي، دوافع التحاق الطلبة الوافدين ببرامج الدراسات العليا في جامعة مؤتة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 15، عدد 3، سبتمبر 2014، ص 342 وما بعدها.

التدريس ومخرجات التعلم[79]. كما أنَّ من شأن ذلك أن ينقل التقييم «من كونه أحداثاً منفصلة ترتبط بنهاية التدريس إلى كونه سلاسل متصلة من الأحداث المرتبطة ببعضها والتي تعكس التغيرات في تعلم الطلبة عبر الزمن، وهذا التقييم لا يعكس للمتعلم والمعلم مستوى التحصيل الحالي فقط، بل يعكس أيضاً التحسن في قدرات الطلاب، وهذا يؤدي لزيادة الثقة والدافعية لدى الطالب»[80].

الفرع الثالث

التصنيف الموضوعي للتقييم: الاختبارات والتكليفات والمشاريع البحثية

لا يتم تقييم ذات القدرات بواسطة اختبار يجري في الفصل ضمن حيز زمني مُحدَّد، وبواسطة تكليفات أو مشاريع شخصية متواصلة تتيح للطالب أن يُمّضِيَ في إعدادها الوقت الذي يريد، وأن يطلع على المراجع التي يريد، وأن يستعين بأشخاص آخرين. فقد أثبتت الدراسة الميدانية أنَّ درجات الاختبارات، لا تتناسق في معظم الأحيان مع درجات التكليفات أو المشاريع الشخصية التي ينجزها الطالب[81]، مما يدل على أنَّ الاختبارات والتكليفات تقيسان قدرات مختلفة.

وقد أجريت دراسة حول نسب التقييم ضمن ظروف الاختبار والتقييم خارج تلك الظروف في الجامعات الأوروبية[82]، فبيَّنت أن نسبة الدرجات المخصصة لتقييم قدرات الطالب التي أثبتها في ظروف الاختبار سواء أكانت اختبارات مكتوبة أم اختبارات شفهية، تتراوح بين 40 % و70 % من مجموع درجات الطالب، بينما تراوحت نسبة الدرجات المخصصة لتقييم قدرات الطالب التي أثبتها خارج ظروف الاختبار، سواء تعلق الأمر بإعداد تقرير أو إنتاج مشروع بحثي، أو إيجاد حل لمسألة معيّنة تتراوح بين 30 % و60 % من مجموع درجات الطالب، حيث تركز بعض الجامعات الأوروبية على الاختبارات، بينما تركز بعض الجامعات الأوروبية الأخرى على التكليفات والمشاريع البحثية في تقييم طلبتها، دون أن تقل نسبة الاختبارات عن 40 % من مجموع درجات الطالب حتى ولو كانت برامج الجامعة ذات منحى بحثي، ودون أن تقل نسبة التكليفات والمشاريع البحثية عن 30 % من مجموع درجات الطالب حتى ولو كانت برامج الجامعة ذات منحى تدريسي.

(79) John Biggs and Catherine Tang, Teaching for quality learning at university, what the student does, 4th edition, (London, Society for Research into Higher Education and the Open University Press) 2011, pp 95-110.

(80) Richard John Stiggins, Student-involved assessment for learning (5th ed.), Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall 2008, p. 27; Richard John Stiggins: Assessment Crisis: The Absence of Assessment FOR Learning, Phi Delta Kappan, June 2002, pp.758-765.

(81) York M., Bridges P. & Woolf H., Mark distributions and marking practices in UK higher education, Active learning in higher education, 1 (1), pp.7-27.

(82) Warren Piper D., Are professors professional? The Organization of University Examinations, London, Jessica Kingsley Publishers; Heywood J.: Assessment in Higher Education, London, Jessica Kingsley Publishers.

المطلب الثاني

توجيه التقييم نحو التقويم: التقييم من أجل التعلم

حتى يضطلع التقييم بهذه المهمة، لابد من جعل التقييم تقييماً من أجل التعلم Assessment for Learning أي جزءًا من العملية التدريسية التي تقوم على استخدام النتائج المستخلصة من عمليات التقييم لتعديل التدريس، حتى يكون أقرب إلى تحقيق مخرجات التعلم، وإلى بناء القدرات والمهارات المطلوبة لدى طلاب الدراسات العليا[83] ضمن حلقة موجهة إلى التفاعل المستمر بين طرق التدريس وطرق التقييم بهدف التحسين المستمر[84].

إن ما سبق يقتضي التأكد من وضوح طرق التقييم، ومن ارتباطها الشامل والمتكامل بمخرجات التعلم (الفرع الأول)، كما يقتضي ضبط آليات تطبيق التقييم من أجل التعلم على كل من التكليفات أو المشاريع البحثية (الفرع الثاني)، وتطبيقها على الاختبارات (الفرع الثالث).

الفرع الأول

وضوح طرق التقييم وارتباطها بمخرجات التعلم

يفضي عدم وضوح طرق التقييم إلى تزايد الدراسة السطحية، إذ إن الطالب الذي لا يعرف ما هو المطلوب منه عند الاختبار يلجأ إلى تكرار محتوى الدرس[85]، فضلاً عن كون الطالب لا يعرف المجالات التي حقق له فيها المقرر قدرات، ولا يمكنه بالتالي أن يبرزها في علاقته مع جهة العمل في المستقبل، كما أنَّ المقاربة الموسوعية Démarche Encyclopédiste تُعمِّق لدى الطالب الميل إلى الاعتماد على الذاكرة وحفظ معلومات دون تعمق[86].

(83) أخذت بذلك صراحة سياسة التقييم والامتحانات لمعهد الدوحة للدراسات العليا ضمن مقدمة السياسة. https://www.dohainstitute.edu.qa/Documents/AcademicPolicies/policies_2018/DIAcademicPolicies_Assessment_AR_2018_10_15.pdf

(84) P. Black & D. William, Inside the black box: Raising standards through classroom assessment, Phi Delta Kappan, 1980, 2, pp.139-148.

(85) Edwards A. & Knight P., Assessing competence in higher education,. London: Kogan Page.
Elton L., Are UK degree standards going up, down or sideways? Studies in Higher Education, 23 (1), pp. 35-42.

(86) Comité national d'évaluation, La formation des pharmaciens en France, Volume 1: les études, Paris:

التقييم القائم على استرجاع المعلومات Evaluation par la Restitution: وحتى إن كانت الأسئلة المغلقة أي الأسئلة التي تكون الإجابة عنها واحدةً ومحددةً بدقة، أو الأسئلة متعددة الخيارات Multiple Choice Questions، أسهل تطبيقاً عندما يتعلق الأمر بمجموعات طلبة كبيرة العدد، فإن استناد جزء كبير من الاختبار إلى إعادة كتابة جزء من الدرس المكتوب ينتج بالنسبة للطالب دراسةً آليةً ومجتزأةً وسطحيةً للمواد[87]. فضلاً عن كون تراكم التقييمات القائمة على تكرار المعلومات الواردة في الدرس مهما كانت طبيعة هذه المعلومات (أرقام مواد قانونية، محتوى نصوص قانونية، ونظريات موجودة في الدرس)، يفضي إلى تشجيع المراجعة المستندة فقط إلى الذاكرة وإلى التخلي عن مراجعة قائمة على عمليات ذهنية أكثر شمولاً كالمقارنات والاستنتاجات وتحديد الأصناف[88]، حيث يجوز القول بأنه يغلب أن يدرس الطالب دراسةً سطحيةً لكونه يعلم أنّ الاختبارات سطحية لا تستدعي منه سوى الذاكرة.

وتبعاً لذلك لابد أن يكون التقييم متناسقاً مع مخرجات المقرر للتأكد من بلوغها، وهو ما يقتضي أن يكون التقييم شاملاً لكافة المخرجات ومتكاملاً، حيث لا تترك مخرجات دون تقييم، فضلاً عن قيام ذلك التقييم على أسس علمية تتمثَّل في الصدقية التي يُعبَّر عنها بتقديم أدلة مباشرة على اكتساب القدرات المطلوبة[89]، وفي الثبات والموضوعية، حيث إنه استناداً إلى التكليفات والاختبارات يستطيع شخصان تتوفّر لديهما ذات القدرات أن يصلا إلى نتائج متشابهة حين تتاح لهما فرصة تقدير ذات التكليفات أو الاختبارات[90]، بل إن عدم تحديد مخرجات التعلم في المقرر يفضي إلى غياب موجّهات يستند إليها الطالب في اختياره أو في دراسته للمقرر وفي تحضير الاختبارات، كما يفضي إلى عدم تمكين الفاعلين في سوق العمل من تعداد المهارات التي اكتسبها الطالب. إن تلك المخرجات يجب أن تكون محددةً كما يجب ألا تكون مغرقةً في العموم، على غرار جعل المعرفة مثلاً مخرجاً للمقرر، إذ يفضي ذلك إلى تباين في فهم مقدار المعرفة المطلوبة ومجال المعرفة المعني، مما يؤول إلى تباين كبير في الوسائل المستعملة، وإلى غياب كل تنظيم يأخذ بعين الاعتبار تكامل بناء قدرات ومهارات الطالب[91].

La Documentation Française, p 39.

(87) Montgomery D., Critical theory and practice in evaluation and assessment, G. Gibbs (ed). Improving student learning through assessment and evaluation, Oxford Brookes University, pp 88-105.

(88) Scouller K., The influence of assessment method on students' learning approaches. Higher Education, 35 (4), pp 453-472.

(89) Irving A Taylor: A theory of creative trans-actualization: op. cit., p.146.

(90) Irving A Taylor: A theory of creative trans-actualization: op. cit. p.144.

(91) Comité national d'évaluation, La formation des pharmaciens en France – Volume 1: les études, Paris: La Documentation française, p. 37 ; Dejean J. : L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises. Rapport établi à la demande du Haut Conseil pour l'évaluation de l'école. Paris: Haut Conseil pour l'évaluation de l'école.

الفرع الثاني

تطبيق التقييم من أجل التعلم على التكليفات والمشاريع البحثية

تستند عملية التقييم أساساً إلى مخرجات التعلم، إذ يهدف التقييم إلى التثبت من اكتساب الطلاب لمخرجات تعلم المقرر وتقديم الأدلة على اكتساب الطالب للقدرات التي تتعلق بها تلك المخرجات[92].

ولذلك تُصمَّمُ التكليفات والمشاريع البحثية في ضوء مخرجات التعلم، حيث يؤدي طلاب الدراسات العليا فيها مهاماً محددةً، وتصاغ تلك التكليفات أو المشاريع البحثية من طرف أستاذ المقرر لجعل الطالب يواجه عوائق لا بد من اجتيازها للوصول إلى حل المسائل القانونية التي يطرحها التكليف أو المشروع البحثي، وهو ما يجعل منها جزءاً من الوسائل المساعدة على البناء الذاتي للقدرات، كما تصمم أنشطة التكليفات أو المشاريع البحثية بحيث تكون محفزة للطلاب (Motivante) وتدمجهم في عملية بناء القدرات، شرط توفّر أربع صفات هي: تمكين الطالب من القيام بخيارات ضمنه (Choix)، التحدّي (Défi) من خلال الصعوبات التي يقتضي الوصول إلى الحل القانوني اجتيازها، الإشراف (Contrôle) من طرف الأستاذ المشرف للتأكّد من مرور الطالب بالمراحل المطلوبة لاكتساب المهارات قبل الوصول إلى الحل، والتعاون (Coopération) مع بقية أعضاء المجموعة لو كان التكليف أو المشروع عملاً جماعياً، فضلاً عن وجوب أن يحتوي التكليف أو المشروع البحثي على تعليمات واضحة صادرة عن أستاذ المقرر، وأن يتم إنجازه في مدة زمنية كافية.

وتأسيساً على ذلك ترتبط نجاعة تصميم التكليف أو المشروع البحثي بتوفُّر الصفات التالية:

1. الارتباط القوي والمباشر بمخرجات تعلم المقرر، أو بأهداف جزئية ذات صلة قوية بمخرجات التعلم.
2. تحديد أدلة تبين أن المتعلم قد حقق مخرجات التعلم أو الأهداف الجزئية بعضاً أو كلاً، ومنها خاصة قدرات التواصل الشفهي والعمل الجماعي التي أضحت مطلوبةً بشدة في سوق العمل، وتحتاج إلى دعم مكانتها في التقييم[93].
3. تضمن مقاييس لتقدير عمل الطالب من خلال استخدام قائمة التقدير (Les Rubriques).

(92) Irving A Taylor, A theory of creative trans-actualization : op. cit., p.138.

(93) Montgomery D., Critical theory and practice in evaluation and assessment. In G. Gibbs (ed). Improving student learning through assessment and evaluation, Oxford Brookes University, pp.88-105.

4. مراعاة التدرج، مثلاً البدء بتلخيص مقال أو كتاب أو حكم، ثم المرور إلى استخراج نقاط القوة ونقاط الضعف في مقال فقهي أو حكم قضائي أو نص قانوني، ثم تحرير تقرير حول مسألة معيّنة، ثم تحرير مقال أو تعليق على حكم أو على نص قانوني.
5. تضمن تقويم وتفكر: تزويد الطلبة بتغذية راجعة تصحيحية.

جدول تقييم عرض شفهي (مشروع بحثي):

اسم الطالب: **رقم القيد:** **عنوان المشروع البحثي:**

توضيح مهم:

1 - لا يتم ملء الجدول إلا بعد الاستماع إلى عرض الطالب كاملاً وبعد الاستماع إلى إجاباته على كل الأسئلة

2 - يجب على المقيِّم وضع سطر بلسان القلم تحت أدلة تقييم قدرات أو مهارات الطالب التي يراها موجودة في العرض.

3 - يجب على المقيّم وضع التقدير الذي يَستحقُّه الطالب (ممتاز أو جيِّد أو مقبول أو ضعيف)، ضمن دائرة يرسمها بالقلم.

4 - يجب على المقيِّم ذكر اسمه والتاريخ والتوقيع أسفل جدول التقييم.

الدرجات	ممتاز	جيّد	مقبول	ضعيف	موضوع التقييم
	1. محتوى العرض				
	* . إبراز تصميم منطقي وشامل ومترابط * . إبراز الكلمات المفاتيح والمفاهيم الأساسية * . وضوح العرض وصبغته الشاملة: 1 . دقة المصطلحات القانونية والتعريفات، تنظيم منطقي للأفكار المعروضة، سلاسة التعبير. 2 . تناول كافة مسائل الموضوع بالشرح والتحليل. 3 . التأكيد على الأفكار الرئيسية دون تكرار ودون استطراد يفضي إلى الخروج عن الموضوع. * . دقة وتنظيم في الأفكار عند الإجابة عن أسئلة زملائه وأسئلة الأستاذ.	*.إبراز تصميم منطقي وشامل ومترابط * . إبراز الكلمات المفاتيح والمفاهيم الأساسية *.وضوح العرض: 1 . دقة المصطلحات القانونية والتعريفات، تنظيم منطقي للأفكار المعروضة، سلاسة التعبير. 2 . تناول جل مسائل الموضوع بالشرح والتحليل. 3 . التأكيد على الأفكار الرئيسية دون تكرار ودون استطراد يفضي إلى الخروج عن الموضوع. * . دقة وتنظيم في الأفكار عند الإجابة عن أسئلة زملائه وأسئلة الأستاذ.	*.إبراز تصميم منطقي ومترابط *.وضوح العرض: 1.استعمال المصطلحات القانونية والتعريفات، تنظيم منطقي للأفكار المعروضة. 2 . تناول جل مسائل الموضوع بالشرح والتحليل. * . محاولة الإجابة عن أسئلة زملائه وأسئلة الأستاذ مع بعض الأخطاء.	* . غياب تصميم منطقي ومترابط *.غموض العرض: 1 . غياب المصطلحات القانونية والتعريفات، 2 . تشتت الأفكار المعروضة. 2.تناول بعض مسائل الموضوع بالشرح والتحليل. * . غياب الإجابة عن أسئلة زملائه وأسئلة الأستاذ، أو إجابات جلّها خطأ.	قدرات تنظيم المحتوى والإقناع
	من 4 إلى 5	من 3 إلى 4	من 2 إلى 3	من 0 إلى 1.5	الدرجات المتاحة
/5	الدرجة المسندة للطالب				
	2. شكل العرض				
	* . التحكم في انفعالات الرهبة والخوف (عدم إظهارهما). *.التحكم في الوقت المخصص للعرض. *.جذب الانتباه: 1 . النظر إلى الحضور والتخلص من قراءة الأوراق. 2 . تغير نبرة الصوت حسب أهمية الأفكار المطروحة 3 . التنبه إلى مواضع تعثّر الفهم والتعامل معها (تناول ذات الفكرة من زاوية أخرى). *.عدم الاضطراب عند الإجابة عن أسئلة زملائه أو الأستاذ.	* . التحكم في انفعالات الرهبة والخوف (عدم إظهارهما). * . التحكم في الوقت المخصص للعرض. *.جذب الانتباه: 1 . النظر إلى الحضور والتخلّص من قراءة الأوراق. 2.تغير نبرة الصوت حسب أهمية الأفكار المطروحة * . عدم الاضطراب عند الإجابة عن أسئلة زملائه أو الأستاذ.	*.التحكم في الوقت المخصص للعرض. * . جذب الانتباه: تغير نبرة الصوت حسب أهمية الأفكار المطروحة * . اضطراب عند الإجابة عن أسئلة زملائه أو الأستاذ.	* . عدم التحكم في الوقت المخصص للعرض. * . عدم جذب الانتباه: صوت رتيب لا يتغيّر * . عدم الإجابة عن أسئلة زملائه أو الأستاذ.	قدرات التواصل وجذب الانتباه
	من 4 إلى 5	من 3 إلى 4	من 2 إلى 3	من 0 إلى 1.5	الدرجات المتاحة
/5	الدرجة المسندة للطالب				
/10	مجموع الدرجات من 8 إلى 10	من 6 إلى 8	من 4 إلى 6	من 0 إلى 3.5	

اسم المقيّم: **التاريخ :** **التوقيع:**

الفرع الثالث

تطبيق التقييم من أجل التعلم على الاختبارات

إنّ طريقة التقييم القائمة على الاختبار الكتابي التقليدي ليست دائماً مضمونةً ولا أمينةً في عكس مهارات الطالب[94]. فقد بيَّنت بعض الدراسات أنَّ التقييم عن طريق الاختبار التقليدي يفضي إلى نتائج مختلفة حينما يتم إجراء نفس الاختبار خلال فترة زمنية لاحقة[95] من طرف أشخاص آخرين، إذ إن بعض المقيِّمين يعطون الأولوية لسعة المعلومات، بينما يعطي آخرون الأولوية لتنظيم الأفكار، أو لوجود أفكار جديدة ضمن التحاليل، كما أنّ نفس معايير التقييم قد يتم تفسيرها بطريقة مختلفة حسب المقيِّم[96].

فضلاً عن كون نتائج الاختبارات التقليدية ليست دائماً مضمونةً نظراً لتضافر عدة عوامل أهمها:

1. **التنامي المضطرد لسلوكيات الغش المتنوِّعة** أثناء الاختبار الذي يعتمد على الذاكرة، خاصة باستعمال وسائل تكنولوجية، مما يجعلها تصبح تدريجياً صعبة الاكتشاف[97].
2. **عدوى التقييم:** إن المقيِّم عادة ما يميل نحو التأثّر بكل تقييم سابق قام به لنفس الطالب. (Contagion des Évaluations)، إذ يتأثّر مثلاً بعلامات تقدّم أو تقهقر مقارنة ببداية الدرس.
3. **اعتماد الطريقة المعيارية** (Méthode Normative) لإسناد الدرجات ضمن الاختبار الكتابي[98]، أي إسناد درجات مؤقّتة لعدد من ورقات الاختبار، ثم تعديل هذه الدرجات حسب نتائج المجموعة كاملة للوصول إلى درجة تأخذ بعين الاعتبار المستوى العام لمجموعة الطلبة، (Norme Implicite)، أو البحث عن أحسن ورقة وأسوأ ورقة وإسناد درجات لها، مع إسناد بقية الدرجات بينهما لتكون أقل من الدرجة المسندة لأحسن ورقة، وأحسن من الدرجة المسندة لأسوأ ورقة (Les Deux Extrêmes).

وهي طريقة لا تخلو من مأخذين جوهريين هما:

(94) Noizet G. & Caverni J.-P., Psychologie de l'évaluation scolaire., Presses Universitaires de France, Paris.

(95) Warren Piper D., Are professors professional?, The Organisation of University Examinations; De Landsheere G. : Évaluation continue et examens, Précis de docimologie, Bruxelles, Éditions Labor, London: Jessica Kingsley Publishers.

(96) Webster F., Pepper D. & Jenkins A. Assessing the undergraduate dissertation. Assessment and evaluation in Higher education, 200, 25 (1), Pp. 71-80.

(97) Phillip C. Wankat, Richard M. Felder, Karl A. Smith, Frank S. Oreovicz, The Scholarship of Teaching and Learning In Engineering, Chapter 11 of M.T. Huber and S. Morreale, eds., Disciplinary Styles in the Scholarship of Teaching and Learning: Exploring Common Ground. AAHE/ Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Washington, 2002.

(98) Blais J.-G., Laurier M., Van der Maren J.-M., Gervais C., Lévesque M., Pelletier G.: L'évaluation des apprentissages à l'Université de Montréal et dans ses écoles affiliées. Montréal: Groupe de Recherche Interdisciplinaire en Pédagogie Universitaire.

1. جعل تقييم الطالب مرتبطاً بمجموعة الطلبة التي يدرس ضمنها وليس بما اكتسبه من قدرات أو مهارات، وهو يُمكِّن فقط من معرفة ما إذا كان الطالب قد تعلَّم أكثر أو أقل من الطلبة الذين ينتمون إلى مجموعته، كما أنَّ التقييم على الطريقة المعيارية يُركِّز على ترتيب الطلبة ضمن مجموعاتهم.
2. عدم وضوح القدرات أو المهارات التي اكتسبها الطالب، مما يجعل هذا التقييم مجرَّد إشارة مُوجّهة إلى خارج الجامعة بأنَّ الطالب قد اجتاز بنجاح مرحلة الدراسات العليا، وهو لا يضمن سوى مستوى أدنى من المعرفة ومن الثقافة الملائمة للفئة المهنية التي يفترض أن ينتمي إليها الطالب عند مغادرة برنامج الدراسات العليا.

يستند التقييم التقليدي إلى تقييم المعارف الوصفية الشكلية، ولا تذكر الحالات العملية سوى كأمثلة، بينما يهدف تقييم القدرات والمهارات المكتسبة إلى تدريب الطالب على حل مسائل قانونية تحدث في المجتمع فعلاً، كما يستند التقييم التقليدي إلى ما يسميه البعض بالمعرفة الميّتة (Savoir Mort) أي المعرفة المنفصلة عن الواقع العملي والتي تحفظ على ظهر قلب، بينما يسعى تقييم القدرات والمهارات المكتسبة من الطالب إلى تطوير المعرفة الحية (Savoir Vivant) أي قدرات ومهارات لفهم الواقع العملي والتأثير عليه من خلال تطوير المهارات الضرورية للحياة العملية المتمثّلة في التحليل والتأليف والتواصل[99]، وهو ما يفضي إلى تفضيل تقييم الاختبارات الكتابية من خلال التركيز على أمرين مترابطين وهما امتلاك طالب الدراسات العليا للمتطلبات السابقة التي تبنى عليها المهارات والقدرات الجديدة، واكتساب الطالب للقدرات والمهارات التي تُشكِّل مخرجات للمقرر Evaluation par Compétences Acquises من خلال الحرص على ميزتين متلازمتين للاختبارات هما:

1. جعل الاختبارات قائمة على الأسئلة المفتوحة التي تبرز قدرات الطالب على تحاليل أكثر عمقاً.
2. الأخذ بنظام الثلاث طبقات لتقييم الاختبارات الكتابية[100] حتى يتم التثبُّت من اكتساب طالب الدراسات العليا لـ:

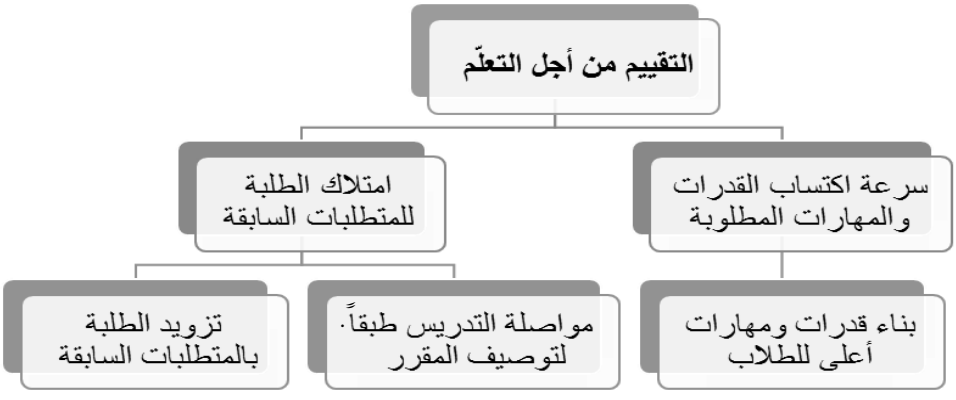
(99) Ramsden, P. Improving learning—New perspectives, London, Kogan Page., Poirier, D. (2001). Le rôle des universitaires dans le développement de la common law en français. Les Cahiers de droit, 42(3), 571–594. https://doi.org/10.7202/043660ar.

(100) Katherine Samuelowicz and John D. Bain, Identifying academics' orientations to assessment practice, Higher education, March 2002, Volume 43, Issue2, pp.173-201.

أ. القدرة على التأليف Synthèse [101].

ب. القدرة على إعادة تشكيل المعرفة واستخدامها بطريقة مبتكرة.

وهو ما يتيح لمدرّس الدراسات العليا تغذية راجعة حول كل ما توفّره المتطلبات السابقة لدى طالب الدراسات العليا، ومدى اكتسابه للمهارات والخبرات المطلوبة التي يمكن أن يستند إليها (مُدرِّس الدراسات العليا) إما لتزويد الطلبة بالمتطلبات السابقة التي تنقصهم أو لمتابعة التدريس طبق توصيف المقرر المعد سلفاً، أو لإكساب الطالب خبرات ومهارات أعلى لو كانت نتائج الاختبارات مشجعة على ذلك.



(101) Jim Greer and Gord McCalla and Julita Vassileva and Ralph Deters and Susan Bull and Lori Kettel, Lessons Learned in Deploying a Multi-Agent Learning Support System, The I-Help Experience, Proceedings of AI in Education AIED, 2001, pp.41-42.

جدول تقييم اختبار كتابي:

اسم الطالب: **رقم القيد:** **الموضوع:**

تنبيه مهم:

1 ـ لا يتم ملء الجدول إلاَّ بعد قراءة ما كتبه الطالب كاملاً.

2 ـ يرجى من المقيِّم وضع سطر بلسان القلم تحت أدلة تقييم قدرات أو مهارات الطالب التي يراها موجودة في الاختبار الكتابي، كما يرجى منه كتابة الأدلة الإضافية إن وجدت.

3 - يرجى من المقيّم وضع التقدير الذي يستحقُّه الطالب (ممتاز أو جيِّد أو مقبول أو ضعيف)، ضمن دائرة يرسمها بالقلم.

4 ـ يرجى من المقيِّم ذكر اسمه والتاريخ، ثم التوقيع أسفل جدول التقييم.

الجزء الأول: تقييم المهارات المتعلقة بالمنهجية القانونية					
موضوع التقييم	ضعيف	مقبول	جيّد	ممتاز	احتساب الدرجات
1 ـ التقديم					
1 ـ التمهيد للموضوع 2 ـ الأهمية النظرية والأهمية العملية 3 ـ المشكل القانوني 4 ـ الإعلان عن التصميم	غياب المقدّمة أو المقدمة لا تحتوي على أي عنصر	المقدمة موجودة ولكن تفتقر إلى بعض العناصر	كل العناصر موجودة دون ترابط منطقي أو مع ترابط منطقي جزئي	كل العناصر موجودة ومنظمة ومترابطة ترابطاً منطقياً كلياً	
الدرجات المتاحة	من 0 إلى 1.5	من 2 إلى 2.5	من 3 إلى 3.5	من 3.5 إلى 4	
الدرجات المسندة للطالب					/4
2 ـ هيكلة الأفكار وتنظيمها					
1 ـ هيكلة الأفكار ضمن خطة أو التصميم 2 ـ تنظيم الأفكار	لا وجود لخطة أو تصميم. أفكار مبعثرة وغير منظّمة.	لم يتم اتباع الخطة ولكن يوجد تنظيم ظاهر للأفكار	تم اتباع خطة البحث مع تنظيم واضح للأفكار.	الأفكار تندرج بوضوح ضمن خطة واضحة والأفكار منظمة تنظيماً يتلاءم مع الموضوع ويدل على عمق في المقاربة.	
الدرجات المتاحة	من 0 إلى 1.5	من 2 إلى 2.5	من 3 إلى 3.5	من 3.5 إلى 4	
الدرجات المسندة للطالب					/4

3 ـ الخاتمة: نتائج البحث والرأي الشخصي					
	رأي شخصي قائم على تبريرات صحيحة وشاملة. نتائج للبحث قائمة على تبريرات صحيحة.	رأي شخصي قائم على تبريرات جزئية أو منتقدة. نتائج للبحث قائمة على تبريرات جزئية أو منتقدة.	رأي شخصي غير مبرّر أو قائم على تبرير غير منطقي. نتائج غير مبررة.	غياب الرأي الشخصي. غياب أي نتائج للبحث	* الرأي الشخصي * نتائج البحث
	من 3.5 إلى 4	من 3 إلى 3.5	من 2 إلى 2.5	من 0 إلى 1.5	الدرجات المتاحة
/4	الدرجات المسندة للطالب				
/12	الجزء الأول من 10.5 إلى 12 من 9 إلى 10.5 من 6 إلى 8.5 من 0 إلى 5.5				

احتساب الدرجات	ممتاز	جيّد	مقبول	ضعيف	موضوع التقييم
	الجزء الثاني: تقييم القدرات المتعلقة بمحتوى الاختبار الكتابي				
	1 ـ التحليل				
	التحاليل عميقة وصحيحة ومتناسقة وتحتوي على إضافة شخصية وموظفة لشرح المشكل القانوني والحلول المقترحة. الإحالة على المصادر موجودة وصحيحة وغزيرة.	التحاليل عميقة وصحيحة ومتناسقة، الإحالة على المصادر موجودة وصحيحة.	التحاليل مقتضبة ولكنها صحيحة. تمت الإحالة على المصادر ولكنها غير صحيحة.	تحاليل سطحية وغير مكتملة. الإحالات على المصادر غائبة: غياب كلي للمنهجية وللصبغة المنطقية للتحاليل.	قدرات التحليل
	من 4 إلى 5	من 3 إلى 4	من 2 إلى 3	من 0 إلى 1.5	الدرجات المتاحة
/5	الدرجات المسندة للطالب				
	2 ـ استعمال المعلومات وإعادة صياغتها				

	* المعلومات معمقة وصحيحة وواضحة. * تم استعمال كل الأفكار المتعلقة بالموضوع * تمَّت إعادة صياغة كل تلك المعلومات وتدبّرها بطريقة تخدم التحاليل القانونية التي قام بها الطالب.	* المعلومات صحيحة ولكنَّها جزئية (غير شاملة لكافة جوانب الموضوع). * استعمال جل المعلومات المتعلّقة بالموضوع، وتمَّت إعادة صياغتها بطريقة تخدم التحاليل القانونية التي قام بها الطالب.	* المعلومات سطحية مع خطأ في بعض المفاهيم. * تمَّ استعمال جل المعلومات بدون أيِّ تعديل أو تفكُّر.	* المعلومات القانونية غير موجودة. *وجود معلومات لا تتعلق بالموضوع.	القدرات المعرفية
	من 3.5 إلى 4	من 3 إلى 3.5	من 2 إلى 2.5	من 0 إلى 1.5	الدرجات المتاحة
/4	الدرجات المسندة للطالب				
3. الكتابة القانونية					
	التبريرات والحلول القانونية صحيحة مبنية على أسس قانونية سليمة مكتوبة بأسلوب واضح ومتناسقة بدون حشو.	التبريرات والحلول القانونية صحيحة ولكنها قابلة للنقد. المصطلحات القانونية واضحة ومستعملة في مواضعها.	التبريرات القانونية غير دقيقة أو سطحية. المصطلحات القانونية مستعملة في غير مواضعها الصحيحة.	التبرير القانوني غائب أو غير ملائم. الإجابات تشتمل على خلط أو أخطاء أو لا علاقة لها بالأسئلة المطروحة أو بالموضوع.	قدرات الكتابة القانونية
	من 3.5 إلى 4	من 3 إلى 3.5	من 2 إلى 2.5	من 0 إلى 1.5	الدرجات المتاحة
/4	الدرجات المسندة للطالب				
/13	الجزء الثاني من 11 إلى 13 من 9 إلى 11 من 6 إلى 8.5 من 0 إلى 5.5				
/25	المجموع العام للدرجات من 22.5 إلى 25 من 18 إلى 22 من 12 إلى 17.5 من 0 إلى 11.5				

المقيِّم: التاريخ: التوقيع:

الخاتمة:

يتبيَّن من خلال هذه الورقة البحثية أنَّ السعي إلى جودة التعليم ساهم في تطوير كل من طرق تدريس وتقييم طلاب الدراسات العليا في القانون من خلال التخلي عن طريقة التدريس الإلقائي أو التلقيني التي تعتمد على المدرِّس في نقل المعرفة والأخذ بمقتضيات طريقة بناء القدرات التي تجعل الطالب نقطة ارتكازها، وتقوم على بناء قدراته على اكتساب المهارات المعرفية والسلوكية المطلوبة.

وهو ما يقتضي:

أوّلاً – توجيه التدريس نحو بناء قدرات طلبة الدراسات العليا في القانون من خلال:

أ. جعل التدريس ضمن الدراسات العليا يرتكز على أسس ثلاثة هي:

1) التعلم من خلال المسائل القانونية.
2) التعلم التعاوني.
3) التعلم من خلال المشاريع البحثية.

ب. الأخذ بآليات توجيه التدريس إلى بناء قدرات طلبة الدراسات العليا في القانون المتمثلة في:

1) تقسيم الساعات الصفية إلى درس خاص ودرس عام، وتدريب الطالب على تحليل الأفكار، وعدم الاكتفاء بسردها، وعلى النقد أي التقييم المستند إلى تبريرات قانونية ومنطقية.
2) تدريب الطلاب على النزاهة العلمية وعلى استعمال مناهج البحث العلمي، والالتزام بمناهج البحث العلمي في مجال القانون.
3) تدريب الطلاب على إنجاز مشاريع بحثية وعرضها.

ثانياً– توجيه التقييم إلى التأكد من اكتساب طلاب الدراسات العليا في القانون للقدرات المطلوبة من خلال:

أ. ضبط التقييم استناداً إلى:

1) جعل التقييم يتجاوز مجرد الجزاء ليصبح عنصراً لا يمكن فصله عن عملية التدريب، وإكساب المهارات المعرفية والسلوكية المطلوبة.
2) الأخذ بالتقييم التحليلي أو التقييم البنائي باعتباره تقويماً يستند إلى أدلة يتم

من خلالها تقدير القدرات المكتسبة.

3) جعل التقييم التحليلي أو البنائي يشمل الاختبارات والتكليفات والمشاريع البحثية.

ب. توجيه التقييم نحو التقويم: التقييم من أجل التعلم، وهو ما يقتضي:

1) وضوح طرق التقييم وارتباطها بمخرجات التعلم.

2) تطبيق التقييم من أجل التعلم على التكليفات والمشاريع البحثية.

3) تطبيق التقييم من أجل التعلم على الاختبارات.

إن اكتساب المعارف من خلال التدريس الإلقائي أو التلقيني يشبه تشييد بيت شخصي بواسطة المواد التي يوفرها أستاذ المقرر لتضاف إلى المواد التي تراكمت وتكدست لدى طالب الدراسات العليا، مما يجعل المدرِّس الذي يأخذ بطريقة الإلقاء أو التلقين يقدم بيتاً جاهزاً للطالب، أي درساً مُصَمَّمَاً بحسب ما يراه أستاذ المقرر، ويعتقد أنه على الطالب أن يحفظه، وهو ما يخرج عن مقتضيات تدريس وتقييم طلبة الدراسات العليا المستندة إلى بناء قدرات الطالب ومهاراته التي تقوم على جعل طالب الدراسات العليا يكتسب تدريجياً قدرات ومهارات خاصة بمسائل قانونية مأخوذة من واقعه العملي، بغية إدخالها إلى بنيته المعرفية، ثم يعيد تشكيلها واستخدامها بطريقة مبتكرة، بحيث تنحصر مهمة المدرِّس في تقديم الوحدات المعرفية التي ستؤلف البناء، ومراقبة حسن سير عمليات البناء، ثم التأكد من اكتساب الطالب للقدرات والمهارات اللازمة.

إن ذلك يتيح لطالب الدراسات العليا المجال الذي يسمح له بتشييد بناء قدراته ومهاراته أي بيته الشخصي بنفسه، وفي ذلك تحقيق لأحد مقومات الجودة الشاملة في التدريس التي تتمثَّل في: «توظيف الأشياء الصحيحة في الوقت الصحيح»[102]. كما أنّ في ذلك فهماً جديداً لمقولة: «التدريس يقتضي التعلم مرَّتين»، أي تعلم كيفية توجيه التدريس إلى بناء قدرات الطالب، ثم تعلم آليات التقييم من أجل التعلم، فضلاً عما في ذلك من فهم جديد لمطلع قصيدة الشاعر أحمد شوقي:

«قُم لِلمُعَلِّمِ وَفِّهِ التَبجيلا، كادَ المُعَلِّمُ أَن يَكونَ رَسولا.

أَعَلِمتَ أَشرَفَ أَو أَجَلّ مِنَ الَّذي، يَبني وَيُنشِئُ أَنفُساً وَعُقولاً...»،

إذاً فتبجيل المدرِّس مرتبط ببناء الأنفس والعقول أي قدرات طلبة الدراسات العليا.

(102) الهلالي الشربيني الهلالي، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي والعالي، رؤية مقترحة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد السابع والثلاثون، مايو 1998، ص 147.

المراجع:

أولاً- باللغة العربية:

أ- الكتب:

- أبو الحسن علي القابسي، الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين: دراسة وتحقيق وتعليق وفهارس أحمد خالد، الطبعة الأولى، الشركة التونسية للتوزيع، تونس، يناير 1986.
- أبو بكر أحمد علي ثابت الخطيب البغدادي، كتاب الموضح لأوهام الجمع والتفريق، تحقيق عبد الرحمن بن يحيى المعلمي، دار الفكر الإسلامي، القاهرة، 1985.
- أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجميل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، 1999.
- جودت سعادة، استخدام الأهداف التعليمية في جميع المواد الدراسية، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة،1991.
- كلارك، ريتشارد، بحوث تكنولوجيا التعليم بين السلوكية والإدراكية: مقتبسة من الفصل الثلاثين من كتاب تكنولوجيا التعليم الماضي والحاضر والمستقبل، جامعة جنوب كاليفورنيا، لوس أنجلوس، كاليفورنيا، برندا سوجرو قسم نظم المعلومات المعهد الوطني للتعليم العالي- ليميريك- إيرلندا، ترجمة د. صالح الدباسي، بوابة تكنولوجيا التعليم: https://drgawdat.edutech-portal.net/archives/14350
- محجوب، بسمان فيصل محجوب: إدارة الجامعات العربية في ضوء المواصفات العالمية: دراسة تطبيقية لكليات العلوم الإدارية والتجارة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، 2007.
- مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس: طرائق واستراتيجيات، الطبعة الأولى، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، بيروت، 2011.
- محمد عبد القادر أحمد، طرق التدريس العامة، ط 8، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1999.
- عبد الرحمن عبد السلام جامل، طرق تدريس المواد الاجتماعية، ط 1، دار المناهج، عمَّان، 1423 هـ.
- د.عبد المجيد الزروقي، المنهجية أو البلاغة القانونية، التعبير عن التفكير، مجمع الأطرش للكتاب المختص، تونس 2013.
- رجاء محمود أبو علام، تقويم التعلم، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، 2005.
- شهاب الدين محمد بن أحمد أبي الفتح الأبشيهي، كتاب المستطرف في كل فن مستظرف، الفصل الخامس في نوادر المعلمين ج 2، الطبعة الثانية، دار الكتب العلمية،

بيروت، 1986.

- رشيد التلواتي، نظريات التعلم، المدرسة السلوكية، منشور على الموقع التالي:
https://www.new-educ.com/behaviorisme-et-de-sa-relation-a-leducation-de-la-technologie

- سياسة التقييم والامتحانات لمعهد الدوحة للدراسات العليا ضمن مقدمة السياسة
https://www.dohainstitute.edu.qa/Documents/AcademicPolicies/policies_2018/DIAcademicPolicies_Assessment_AR_2018_10_15.pdf

- عبد الفتاح خضر، أزمة البحث العلمي في العالم العربي، الناشر الإلكتروني كتب عربية، بدون تاريخ.

- د. تركي إبراهيم محمد، البحث العلمي أسسه ومناهجه، دار الكتب القانونية، القاهرة، 2010.

ب ـ الأبحاث:

- إقبال زين العابدين درنديري، نحو تقييم موجه للتعلم: أفضل الممارسات وأهم التحديات http://www.moe.gov.bh/conferences/

- د. إخلاص ناصر ود. أبو سفيان الجيلاني ود. تماضر بدوي: البرمجيات الحديثة وأثرها في تجنب الانتحال Plagiarism في بحوث اللغة العربية، سجل منتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي، النزاهة العلمية، البحث العلمي – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، مايو 2015.

- الهلالي الشربيني الهلالي، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي والعالي، رؤية مقترحة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر، العدد السابع والثلاثون، مايو 1998.

- د. حسن علي دواح، أوجه الفساد في مجال البحث العلمي، الأنواع والأسباب والانعكاسات، سجل منتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي، النزاهة العلمية، البحث العلمي – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، مايو 2015.

- د. طه عيساني: الممارسات الأكاديمية الصحيحة وأساليب تجنب السرقة العلمية، مقال ضمن أعمال ملتقى أدبيات البحث العلمي الجزائر 29 ديسمبر 2015.

- د. محمود نديم نحاس: مقارنة بين برامج الكشف عن انتحال البحوث، سجل منتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي، النزاهة العلمية، البحث العلمي – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، مايو 2015.

- د. نواف أحمد سمارة و د. فايز محمد المجالي، دوافع التحاق الطلبة الوافدين

ببرامج الدراسات العليا في جامعة مؤتة، الأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 15، عدد 3، سبتمبر 2014.

- عاطف محمد الحداد ومروة حسن عبد الرؤوف السعيد وباسم بدر صالح إبراهيم وهبة أبو سيف محمد منير، برمجيات كشف الانتحال العلمي كوسيلة لدعم الإبداع: دراسة تطبيقية على دراسات مؤتمر الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات 2016.

https://www.researchgate.net/profile/Atef_Hadad/publication/328412627_brmjyat_kshf_alanthal_allmy_kwsylt_ldm_alabda_drast_ttbyqyt_ly_drasat_mwtmr_alm_2016/links/5bcc118892851cae21b6dd25/brmjyat-kshf-alanthal-allmy-kwsylt-ldm-alabda-drast-ttbyqyt-ly-drasat-mwtmr-alm-2016

- د. عبد العزيز بن يوسف الزوكي، وجوه الفساد في مجال البحث العلمي الطبي: مرتكزاتها، وانعكاساتها، وخطورتها، سجل منتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي، النزاهة العلمية، البحث العلمي – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مايو 2015.
- د. عبد العزيز بن محمد السويلم، ود. عبد العزيز بن خالد الربيعان، المعايير والضوابط الأخلاقية والأمانة العلمية في البحث العلمي: تجربة مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية. سجل منتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي، النزاهة العلمية، البحث العلمي – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، مايو 2015.
- علي نصار، التعليم ومتطلبات التنافس في عالم يزداد انفتاحاً، العولمة والتعليم والتنمية البشرية، منتدى في التنمية البشرية، وحدة البحوث والدراسات السكانية، جامعة الدول العربية 22/21 فبراير. 2001
- د. رشود بن محمد الخريف، إسهامات جامعة الملك سعود في تعزيز النزاهة العلمية، سجل منتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي، النزاهة العلمية، البحث العلمي – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، مايو 2015.

ج - التقارير:

- تقرير الأمم المتحدة للتنمية البشرية 2003

http://hdr.undp.org/en/media/hdr03_complete.pdf.

- تقرير التنمية البشرية 2015 التنمية في كل عمل، لمحة عامة

https://www.un.org/ar/esa/hdr/pdf/hdr15.pdf.

ثانياً– باللغة الإنجليزية:

A- Books:

- Astin A., Assessment for excellence: the philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education, New York, MacMillan Publishing Company, USA.
- Benjamin C.Storm, Genna Angello §Dorothy R.Buchli, Rebecca H.Koppel, Jeri L.Little and John F.Nestojko, Psychology of Learning and Motivation, Chapter Five - A Review of Retrieval-Induced Forgetting in the Contexts of Learning, Eyewitness Memory, Social Cognition, Autobiographical Memory, and Creative Cognition, science direct, Elsevier, Volume 62, 2015.
- Dale H. Biesterfield &others, Total Quality management, Columbus, Ohio, upper sadder River, USA, 1999.
- Herbert spencer; Education, Intellectual, Moral, and Physical, New York, D. Appleton and company, USA,1981.
- Jahm Radford & Others, Quantity and Quality in higher Education, Athenaeum press, Cambridge, Massachuseth, USA, 1997.
- James R. Evens. & William Lindsay, The Management and Control of Quality, South Western College Publishing, Tennessee, USA,1999.
- John Biggs and Catherine Tang, Teaching for quality learning at university, what the student does, 4th edition, (London, Society for Research into Higher Education and the Open University Press), UK, 2011.
- Juan Campechano Covarrubias, The Globalization Effects on the Quality of Higher Education, the Mexican case, national executive committee, national teachers trade union, Mexico, 2004.
- Padly-al-Patani, Introduction of Psychology, Behaviorism , May 2014,
- https://www.academia.edu/9426444/Behaviorism
- Peter Jackson & David Asheton, Achieving Besom I so 9000, India, Kagan 1996.
- Schlesinger Rudolf B., Formation of Contracts: A Study of the Common Core of Legal Systems. (GEN. ED.). Dobbs Ferry, N. Y.: Oceana

Publications, Inc., and London: Stevens & Sons. 1968. Vol. I.

- Smits, Jan M., Contract Law: A Comparative Introduction, Chapter 1 (2014). Contract Law: A Comparative Introduction, Edward Elgar Publishing 2014. Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=2669692 or http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2669692
- Warren Piper D. Are professors professional? The Organization of University Examinations. London: Jessica Kingsley Publishers; Heywood J. Assessment in Higher Education. London: Jessica Kingsley Publishers, UK.

B- . Articles:

- Edwards A. & Knight P., Assessing competence in higher education, London, Kogan.
- Elton L., Are UK degree standards going up, down or sideways? Studies in Higher Education, 23 (1).
- Irving A Taylor, A theory of creative trans-actualization: A systematic approach to creativity with implications for creative leadership (Creative Education Foundation, occasional paper, 1972, 8.
- J. Grezga, J. Schaner, The didactic model L dL (lemen durch lehren) as a way of preparing students for communication in a knowledge society, Journal of Education and teaching, 34 (3), (2008).
- Jim Greer, Gord McCalla, Julita Vassileva, Ralph Deters, Susan Bull, Lori Kettel: Lessons Learned in Deploying a Multi-Agent Learning Support System: The I-Help Experience, Proceedings of AI in Education AIED, 2001.
- Joachim Grzega Learning By Teaching The Didactic Model LdL in University Classes, http://www.joachim-grzega.de/ldl-engl.pdf
- Katherine Samuelowicz, John D. Bain: Identifying academics' orientations to assessment practice, Higher education, March 2002, Volume 43, Issue2.
- Landau, Joshua D.; Druen, Perri B., Arcuri, Jennifer A. (2002), Methods for Helping Students Avoid Plagiarism, Teaching of Psychology, 29 (2). Available at: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15328023TOP2902_06

- L.L. Fuller, The Law in Quest of Itself, Chicago, Foundation Press, 1940.
- Martin A. O'Neill, Adrian Palmer: Importance performance analysis, useful tool for directing continuous quality improvement in higher education, Journal of Quality Assurance in Education, Volume: 12, Issue: 1, 2004.
- Mezey Naomi: Law as Culture, Yale Journal of Law & the Humanities, Vol.13, Pp. 45-67, http://scholarship.law.georgetown.edu/facpub/317/,
- Michael R. Solomon, Sarah Drenan, Chester A. Insko: When is consensus information informative?, Journal of Personality, 1981, Volume 49, Issue 2. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1981.tb00738.x.
- Montgomery D. Critical theory and practice in evaluation and assessment. In G. Gibbs (ed). Improving student learning through assessment and evaluation: Oxford Brookes University.
- Nina Becket & Maureen, Analyzing Quality Audits in Higher Education, Brookes journal of Learning and Teaching, Volume 1, Issue 2,2005.
- Otto, C.M., Bradley, S.M. and Newby, D.E., Research integrity: we are all accountable, Heart Online First published on January 30, 2015.
- P. Black & D. William, Inside the black box: Raising standards through classroom assessment, Phi Delta Kappan, 1980, 2.
- Palmer Vernon Valentine, From Lerotholi to Lando: Some Examples of Comparative Law Methodology, Global Jurist Frontiers, Vol. 4 [2004], Iss 2. https://www.uio.no/studier/emner/jus/jus/JUS5240/h12/undervisningsmateriale/palmer.pdf.
- Phillip C. Wankat, Richard M. Felder, Karl A. Smith, Frank S. Oreovicz, The scholarship of Teaching and Learning in Engineering, Chapter 11 of M.T. Huber and S. Morreale, eds., Disciplinary Styles in the Scholarship of Teaching and Learning: Exploring Common Ground. AAHE/Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Washington, 2002.
- Ramsden, P., Improving learning—New perspectives, London : Kogan Page., Poirier, D. Le rôle des universitaires dans le développement de la common law en français. Les Cahiers de droit, 42(3).
- https://doi.org/10.7202/043660ar

- Richard John Stiggins, Student-involved assessment FOR learning (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall 2008.
- Richard John Stiggins, Assessment Crisis: The Absence of Assessment FOR Learning, Phi Delta Kappan, June 2002.
- Scouller K., The influence of assessment method on students' learning approaches, Higher Education, 35 (4).
- York M., Bridges P. & Woolf H. Mark, Distributions and Marking practices in UK higher education, Active learning in higher education, 1 (1).
- Webster F., Pepper D. & Jenkins A., Assessing the undergraduate dissertation: Assessment and evaluation in Higher education, 25 (1).
- Wolpe, P.R., Scientific Work in Changing Environment, Office Research Integrity News,22(1). 2013.
- Available from: http://ori.hhs.gov/images/ddblock/dec_vo122-no1.pd

ثالثاً– باللغة الفرنسية:

A. Livres:

- Aucoc Léon, Les études de législation comparée en France, Paris, Alphonse Picard, Editeur1889, Site Gallica, Bibliothèque numérique de la bibliothèque nationale. https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k840655.texteImage.
- Blais J.–G., Laurier M., Van der Maren J.–M., Gervais C., Lévesque M., Pelletier G. L'évaluation des apprentissages à l'Université de Montréal, et dans ses écoles affiliées, Montréal: Groupe de Recherche Interdisciplinaire en Pédagogie Universitaire.
- Brien, Robert, Science cognitive et formation، 3ème éd., Presses de l'Université du Québec – et sur le Web: http://www.fse.ulaval.ca/fac/ten/reveduc/html/vol1/no1/scco.html.
- De Landsheere Gilbert, Évaluation continue et examens, Précis de docimologie, Bruxelles, Éditions Labor, London، Jessica Kingsley Publishers, UK.
- Joseph Joubert, De l'éducation, LXVIII (1866), Enseigner, c'est apprendre deux fois.

- Philippe Meirieu, Apprendre… oui, mais comment, ESF Éditeur, Paris, 5eme édition augmentée d'un guide méthodologique et d'un nouveau glossaire, février 1990.
- Thaller (Edmond-Eugène), Traité élémentaire de droit commercial, Paris, 1898, Rousseau.

B. Articles :

- Atias Christian, Savoirs et pouvoirs juridiques: des ombres portées, RRJ 2001-1.
- Atias Christian, La controverse et l'enseignement du droit, Annales d'histoire des Facultés de droit, n° 2, 1985.
- Blanquet Estelle Picholle Éric, Démarche d'investigation, pédagogie transmissive et principe d'autorité: l'exemple du système héliocentrique, Revue recherches en éducation, N°34 - Novembre 2018.
- Bideaud Jacqueline, Constructivismes, développement cognitif et apprentissages numériques, Revue Perspectives revue trimestrielle d'éducation comparée, no 118, Vol. XxX1, no 2, juin 2001.
- Ducret Jean-Jacques, Constructivismes: usages et perspectives en éducation, Revue Perspectives revue trimestrielle d'éducation comparée, no 118, Vol. XXXI, no 2, juin 2001.
- Georges Felouzis, Les étudiants et la sélection universitaire, Revue française de pédagogie, volume 119, 1997. L'éducation préscolaire; doi : https://doi.org/10.3406/rfp.1997.1170
- https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_119_1_1170.
- Hantrais Linda et Letablier Marie-Thérèse, La démarche comparative et les comparaisons franco-britanniques, Revue de l'IRES n_ 28 - automne 1998. http://www.ires.fr/publications-de-l-ires/item/download/1172_067c7a515f1a0c12659cca56bd8ae641.
- Jaluzot Béatrice, Méthodologie du droit comparé bilan et prospective, Revue internationale de droit comparé, Vol. 57, N°1,2005.
- Ost François, Questions méthodologiques: A propos de la recherche

interdisciplinaire en droit, Revue Interdisciplinaire d'études juridiques, 1981.

- La controverse et l'enseignement du droit, Annales d'histoire des Facultés de droit, n° 2, 1985.
- Noizet Georges. Caverni Jean-Paul, Psychologie de l'évaluation scolaire, Presses Universitaires de France, Paris.
- Perrenoud Philippe, L'université entre transmission de savoirs et développement de compétences, Texte d'une conférence au Congrès de l'enseignement universitaire et de l'innovation, Girona, Espagne, juin 2004.
- Sefton Green Ruth, compare and contrast monstre a deux têtes, revue internationale de droit comparé, , 2002, 1. https://www.persee.fr/doc/ridc_0035-3337_2002_num_54_1_17849.
- Villey Michel, De la dialectique comme art de dialogue et sur ses relations au droit, Archives de philosophie de droit, 1982, 27.

C. Reports :

- Association canadienne des professeurs de droit, Bulletin (octobre 1986) (Document conjoint prépare par le Comité des doyens des Facultés de droit canadiennes et par l'exécutif de l'Association).
- Comité national d'évaluation, La formation des pharmaciens en France – Volume 1 : les études. Paris : La Documentation française.
- Dejean J. : L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises. Rapport établi à la demande du Haut Conseil pour l'évaluation de l'école. Paris : Haut Conseil pour l'évaluation de l'école.
- Marc Romainville, L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire, Décembre 2002, Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école. Directeur de la publication : Christian Forestier, Secrétariat général, PARIS http://ifgu.auf.org/media/document/L%C3%A9valuation_des_acquis_des_%C3%A9tudiants_dans_lenseignement_universitairer.pdf.
- Politique 2500-008 Évaluation des apprentissages, Université de

Sherbrooke, l'évaluation dépasse le simple geste «sanctionnel»: elle est une composante indissociable de la dynamique même de l'apprentissage» https://www.usherbrooke.ca/accueil/fileadmin/sites/a-propos/documents/direction/politiques/2500-008.pdf.

المحتوى:

الموضوع	الصفحة
الملخص	361
المقدمة	363
مبحث تمهيدي– تطوّر طرق التدريس	366
المطلب الأول– طريقة التدريس الإلقائي أو الإخباري أو التلقيني	366
المطلب الثاني– الطريقة السلوكية للتدريس	367
المطلب الثالث– طريقة بناء القدرات	369
المبحث الأول– توجيه التدريس إلى بناء قدرات طلبة الدراسات العليا في القانون	371
المطلب الأول– أسس توجيه التدريس إلى بناء القدرات	371
الفرع الأول– التعلّم من خلال المسائل القانونية	371
الفرع الثاني– التعلّم التعاوني	373
الفرع الثالث– التعلّم من خلال المشاريع البحثية	374
المطلب الثاني– آليات توجيه التدريس إلى بناء قدرات طلبة الدراسات العليا في القانون	375
الفرع الأول– الآليات المتعلّقة بتنظيم التدريس الصفي	376
الفرع الثاني– الآليات المتعلّقة بالتدريب على النزاهة العلمية وعلى استعمال مناهج البحث العلمي	378
الفرع الثالث– تدريب الطلاب على إنجاز مشاريع بحثية وعرضها	383
المبحث الثاني– توجيه التقييم إلى التأكّد من اكتساب طلاب الدراسات العليا في القانون للقدرات المطلوبة	390
المطلب الأول– ضبط التقييم	391

الفرع الأول– مفهوم التقييم	391
الفرع الثاني– التصنيف الغائي للتقييم	392
الفرع الثالث– التصنيف الموضوعي للتقييم: الاختبارات والتكليفات والمشاريع البحثية	393
المطلب الثاني– توجيه التقييم نحو التقويم: التقييم من أجل التعلّم	394
الفرع الأول– وضوح طرق التقييم وارتباطها بمخرجات التعلم	394
الفرع الثاني– تطبيق التقييم من أجل التعلّم على التكليفات والمشاريع البحثية	396
الفرع الثالث– تطبيق التقييم من أجل التعلّم على الاختبارات	399
الخاتمة	405
المراجع	407